



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning  
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

## Kielikylpy – språkbadsmodellen i Finland

~

Finska lärare och lärarstudenter reflekterar över språkbad

Janne Kontio

LAU350

Handledare: Lilian Nygren-Junkin

Examinator: Roger Källström

Rapportnummer: VT06-1350-4

## Abstract

Titel: Kielikylypy - Språkbadsmodellen i Finland ~ Finska lärare och lärarstudenter reflekterar över språkbad  
Arbetets art: Examensarbete (10 p)  
Program: Lärarprogrammet, Göteborgs Universitet  
Institution: Svenska språket  
Författare: Janne Kontio  
Handledare: Lilian Nygren-Junkin  
Examinator: Roger Källström  
Datum: VT 2006  
Antal sidor: 45  
Rapportnummer: VT06-1350-4  
Nyckelord: Språkbad, Finland, Didaktik, Tvåspråkighet, Attityder

Syfte: Att redogöra för vad den svenska språkbadsmodellen i Finland går ut på, vad tidigare forskning på området kommit fram till samt att genomföra en studie för att ta reda på var språkbadet i Finland befinner sig idag. Studien koncentrerar sig på språkbadsmodellen som en undervisningsmetod och undersökningen har genomförts ur ett didaktiskt perspektiv. Viktiga frågor för studien handlar bland annat om: vari ligger utmaningarna med språkbadsundervisning? Vad ställer metoden för krav på lärarna? Passar metoden alla elever?

Metod: Studien består av en kvalitativ studie och har genomförts med hjälp av tre intervjuer av språkbadslärare i Helsingforsområdet samt tre intervjuer av språkbadslärarstudenter vid Vasa universitet. I tillägg till intervjuerna har frågeformulär skickats ut och besvarats av språkbadslärare i Helsingforsområdet och av språkbadslärarstudenter vid Vasa universitet.

Resultat: Studien visar att språkbadslärarna i Helsingforsområdet i stor utsträckning saknar utbildning inom språkbad. Den visar också att det finns skilda åsikter angående om språkbadsmetoden passar alla elever eller inte, bland annat utesluter vissa informanter felaktigt elever med fler modersmål än ett. I jämförelse har språkbadslärarstudenterna bättre på fötterna när det kommer till kunskaper inom språkbad men de har en större misstro till sina språkkunskaper jämfört med lärarna i studien.

## Förord

Jag vill passa på att tacka alla som har hjälpt mig att genomföra detta examensarbete. Till att börja med min handledare Lilian Nygren-Junkin som har hjälpt mig hitta källmaterial och som med klara direktiv lyckats styra upp mig när jag varit på villovägar.

Helsingfors Universitet har mycket generöst tagit emot mig med öppna armar och låtit mig låna deras faciliteter. Många delar av den här undersökningen vore inte genomförbara om det inte vore för Maria Green-Vänttinen på institutionen för Nordiska Språk vid Helsingfors Universitet som har hjälpt mig med att knyta kontakter med skolor och lärare.

Alla verksamma lärare som jag har mött i min undersökning ska förstås ha ett stort tack, våra diskussioner har varit mycket fruktbara och lärt mig mycket om förutsättningarna för lärare i allmänhet och om språkbadslärare i Finland i synnerhet.

Jag tackar också Christer Laurén, Karita Mård och Maria Kvist vid Centret för språkbad och flerspråkighet som tagit sig tid till att besvara mina frågor och för att ha bjudit in mig till Vasa universitet och där hjälpt mig i sökandet efter lämpligt material.

De trevliga lärarstudenterna som tog sig tid att diskutera med mig och alla de andra som hjälpt mig med mina intervjuer vid Vasa Universitet - jag bugar och bockar.

Sist men inte minst vill jag passa på att tacka alla som läst och kommit med kloka kommentarer till min rapport allteftersom det har vuxit fram, i synnerhet min klokaste och bästa vän Marie Hållander.

Helsingfors 060528

# Innehållsförteckning

<b>1 INLEDNING.....</b>	<b>6</b>
<b>2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....</b>	<b>7</b>
<b>3 METOD OCH GENOMFÖRANDE .....</b>	<b>8</b>
3.1 METODVAL .....	8
3.1.1 Tillvägagångssätt.....	8
3.1.2 Fördelar och nackdelar .....	8
3.2 GENOMFÖRANDE .....	8
3.2.1 Litteraturstudien .....	9
3.2.2 Urval och avgränsning .....	9
3.2.3 Kort information om informanter.....	9
3.2.4 Intervjustudien.....	10
3.2.5 Frågeformulären .....	10
3.3 METODKRITIK .....	10
3.3.1 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	10
3.3.2 Etiska överväganden .....	11
<b>4 BAKGRUND OCH FORSKNINGSÖVERSIKT .....</b>	<b>12</b>
4.1 ÖVERSIKT .....	12
4.2 SPRÅKBAD I OLIKA FORMER .....	12
4.3 SPRÅKBADSMETODER I OLIKA LÄNDER OCH TIDER.....	13
4.3.1 En historisk återblick.....	13
4.3.2 Språkbadsmodellens tillkomst och utveckling i Kanada.....	13
4.3.3 Hur startade språkbadsmodellen i Finland? .....	13
4.3.4 Språkbadsmodellen i Vasa .....	14
4.3.5 Språkbadsmodellen i Helsingfors.....	15
4.3.6 Språkbadsläroplanen.....	16
4.3.7 Läroplanen språkbadsundervisning.....	16
4.4 SPRÅKBADSFORSKNINGEN .....	17
4.4.1 Språkbadsdidaktiskt forskningsläge.....	17
4.4.2 Vilka är för- och nackdelarna med språkbadsmodellen? .....	17
4.4.3 Är språkbadsmodellen för alla elever?.....	18
4.4.4 Tidigare forskning på språkbadsläroplaner i Finland.....	19
4.4.5 Tidigare forskning på språkbadslärare i Finland.....	19
4.4.6 Språkbadsmodellen i Sverige .....	19
4.5 SAMMANFATTNING .....	20
<b>5 RESULTATREDOVISNING.....</b>	<b>21</b>
5.1 INTERVJUSTUDIEN MED SPRÅKBADSLÄRARNAS .....	21
5.1.1 Informanternas bakgrund .....	21
5.1.2 Utmaningarna med att undervisa i språkbadsklass .....	22
5.1.3 Förutsättningar för lyckosamt språkbad .....	23
5.1.4 Lokala läroplaner.....	24
5.1.5 Är språkbad för alla elever? .....	25
5.1.6 Vilka särskilda färdigheter utvecklar en språkbadselev? .....	27
5.2 ENKÄTUNDERSÖKNINGEN MED SPRÅKBADSLÄRARNAS .....	28
5.2.1 Informanternas bakgrund .....	28

5.2.2 Utmaningarna med att undervisa i språkbadsklass .....	28
5.2.3 Undervisningsmetoder i språkbad .....	29
5.2.4 Är språkbad för alla elever? .....	29
5.2.5 Vilka särskilda färdigheter utvecklar en språkbadselev? .....	30
5.3 INTERVJUSTUDIEN MED LÄRARSTUDENTERNA .....	30
5.3.1 Informanternas bakgrund .....	30
5.3.2 Kritik mot utbildningen .....	31
5.3.3 Utmaningar med att undervisa i språkbadsklass .....	32
5.3.4 Förutsättningar för lyckosamt språkbad .....	32
5.3.5 Är språkbad för alla elever? .....	32
5.3.6 Vilka särskilda färdigheter utvecklar en språkbadselev? .....	33
5.4 ENKÄTUNDERSÖKNINGEN MED LÄRARSTUDENTERNA .....	33
5.4.1 Informanternas bakgrund .....	33
5.4.2 Utmaningarna med att undervisa i språkbadsklass .....	33
5.4.3 Förutsättningar för lyckosamt språkbad .....	34
5.4.4 Är språkbad för alla elever? .....	34
5.4.5 Vilka särskilda färdigheter utvecklar en språkbadselev? .....	34
5.5 RESULTATDISKUSSION .....	34
<b>6 SLUTDISKUSSION .....</b>	<b>37</b>
<b>REFERENSLISTA .....</b>	<b>38</b>
<b>BILAGOR</b>	
Bilaga 1 - Enkätundersökning av språkbadslärare .....	40
Bilaga 2 - Enkätundersökning av språkbadslärarstudenter .....	42
Bilaga 3 - Intervjuformulär för intervjuer med språkbadslärare .....	44
Bilaga 4 - Intervjuformulär för intervjuer med språkbadslärarstudenter .....	45
Figur-, bild och tabellförteckning	
Figur 1 - "Språkanvändning inom tidigt fullständigt språkbad" .....	15
Figur 2 - "Språkfördelningen på skola A i förhållande till rekommendationer" ...	25

# 1 Inledning

Vad gör jag här egentligen, undrade jag många gånger när jag satt och tittade ut genom fönstret på universitetsbiblioteket i Finlands huvudstad. Helsingfors är en stad där du får vänja dig vid att inte lita på solskenet i april som lyser in genom fönstret på morgonen - på eftermiddagen kan det vara becksvalt där ute och vrålande snöstorm. Jag trotsade vädret och skrev klart det här examensarbetet omringad av vårt tystlåtna grannfolk och svaret på den inledande frågan är ganska enkelt. Någon gång under vintern 2006 stötte jag på något som jag tyckte verkade väldigt intressant, en metod där man använder ett främmande språk som verktyg för att lära ut ett innehåll och därmed ge eleverna ett andraspråk gratis<sup>1</sup>. "Språkbud är ursprungligen en kanadensisk undervisningsmetod som går ut på att ett barn helt eller delvis undervisas på ett språk som inte är hennes förstaspråk" (U. Lauren 2003:13). Fascinerad av metoden tog jag mig till Finland där språkbadsundervisning har pågått i snart tjugo år. Valet av ort för min finladsvistelse föll på Helsingfors av personliga skäl men under skrivandets process såg jag mig nödgad att även bege mig till Vasa på västkusten där centrum för språkbadsforskningen och delar av språkbadsläraryrket är belägna. Intresset för läraryrket inom språkbadsmetoden kändes given eftersom jag själv nu genomgått en läraryrket samt eftersom metoden är relativt ny och likaså utbildningen.

Min undersökning är således en undersökning bestående av informanter i form av både verksamma språkbadslärare i Helsingfors och blivande språkbadslärare i Vasa. Detta skapar grund för en spännande jämförelse som jag hoppas att ni under läsningens gång finner er lika inspirerade av som jag. Ur ett utbildningsvetenskapligt perspektiv tycker jag att den här undersökningen är av vikt inte bara för blivande eller verksamma lärare i Finland utan även i Sverige. Europa växer i antalet nationer och samtidigt krymper avstånden mellan människorna i och med att allt fler förflyttar sig över nations- och språkgränserna. Behovet av att kunna fler språk växer och föräldrar känner ett starkt behov av en skola som kan erbjuda en undervisning som på ett bra sätt skapar möjligheter för barn att utveckla och behärska fler språk. Så uppkom språkbadsmetoden i Kanada på 60-talet och med liknande påtryckningar från föräldrar och föräldragrupper startas årligen språkbadsskolor i hela Finland. Det är inte omöjligt att en liknande utveckling kommer att ske även i Sverige.

Det centrala målet med språkbadsundervisningen enligt styrdokumentet är att hos barnen utveckla en *gedignare språkkunskap än i vanlig undervisning* (Utbildningsstyrelsen 2004:270). Det här examensarbetet har som uppgift att beskriva hur det borde gå till i enlighet med dem som utvecklar metoden samt att ge en inblick i vad de som är och de som ska bli språkbadslärare har för uppfattningar om detsamma.

För egen del har arbetet lärt mig mycket om en metod som dels sett ur en forskarsynpunkt, är i startgroparna och i utveckling, samtidigt som den sprider sig över hela världen - från Kanada till Finland, till Italien, USA, Irland, Spanien och Tyskland. Examensarbetet har som självklar del i läraryrket gett mig en möjlighet att lära mig att ta del av forskning och utveckla mitt eget lärande och undervisande.

---

<sup>1</sup> *Förstaspråk* (eller *L1*) refererar i mitt arbete till det språk som barnet tillägnar sig först i hemmet och den omgivande miljön. *Andraspråk* (eller *L2*) eller *språkbadspråk* syftar på det språk som barnet tillägnar sig efter två och ett halvt års ålder. Ett tvåspråkigt barn som har vuxit upp i ett tvåspråkigt hem kan sägas ha två förstaspråk (se Buss & C. Laurén 1998 b:9).

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med det här examensarbetet är tudelat. För det första vill jag ta reda på vad språkbad är för något. Jag inser att jag är en amatör på området och att jag behöver väldigt mycket kött på benen, så för att kunna göra en vidare studie av språkbadet så är jag tvungen att ta reda på vad det är och hur det uppkom. För att ta reda på detta kommer jag att utgå från några frågeställningar som jag kommer att besvara i första hand i kapitel 4:

- Vad är språkbad?
- Hur uppkom språkbadsmodellen?
- Hur ser språkbad ut i Finland (spridning, lärarutbildning, forskning)?
- Vad finns det för uttalade mål och syften med språkbad i Finland?
- Är språkbad till för alla elever?

För det andra vill jag undersöka var språkbadet i Finland står idag. Hur utövas det och vad finns det för attityder gentemot metoden bland de lärare som medverkar? För att få ett grepp om det kommer jag att fokusera på språkbad som en metod, som ett didaktiskt verktyg, och kommer därför att koncentrera mig på lärare (blivande och verksamma språkbadslärare) och deras attityder gentemot språkbad. För detta kommer jag att utgå från följande frågeställningar som jag kommer att besvara i kapitel 5 och som jag knyter an till bakgrunden och forskningsöversikten i kapitel 4:

- Vilka anser språkbadslärarstudenter och verksamma språkbadslärare att utmaningarna är med att undervisa i språkbad?
- Vilka speciella egenskaper krävs enligt de verksamma och blivande språkbadslärarna av läraren för en bra språkbadkundervisning?
- Vad anser de blivande lärarna och de verksamma lärarna om huruvida språkbad är till för alla elever?
- Vad anser de blivande och verksamma lärarna att en språkbadselev får med sig ut i livet efter skolan som en elev med traditionell undervisning inte får?

## 3 Metod och genomförande

### 3.1 METODVAL

#### 3.1.1 Tillvägagångssätt

För det här examensarbetet har jag valt att göra en studie av språkbadsstudenter och språkbadslärare. I samråd med min handledare fastslogs att metoden borde bestå av intervjuer och frågeformulär. Det beslutet grundades på att tillvägagångssättet skulle vara genomförbart och effektivt, och samtidigt kunna ge ett resultat som väl kunde svara emot de syften jag ställt upp för arbetet.

Jag valde att inte genomföra några kvantitativa studier eftersom jag tyckte att underlaget i form av verksamma lärare var för litet och för att tidigare studier av språkbadslärare i Finland med kvantitativa ambitioner haft för stora bortfall. Jag valde att inte heller genomföra en studie i form av observationer eftersom det skulle ha varit allt för tidskrävande, om ens möjligt, att därigenom nå kärnan i studenternas eller lärarnas attityder gentemot och erfarenheter av språkbad.

#### 3.1.2 Fördelar och nackdelar

Den här examensrapporten består av en kvalitativ studie av ett avgränsat ämne. Fördelarna med mina metodval består i att rapporten behandlar ett gripbart ämne med väl avvägda metoder. Att kunna analysera resultat från både intervjuer och frågeformulär gör att jag får en bra bild av det finska språkbadsläraryrket och studenters förväntningar och attityder i förhållande till de erfarenheter som språkbadslärare i Helsingfors har. Den kvalitativa studien vilar mot ett teoriavsnitt som väl underbygger det studien avser att undersöka. Nackdelarna med metodvalen ligger i att dess helhet inte är tillräckligt omfattande och avgränsningen för snäv, för att dess resultat ska vara generaliserbara.

### 3.2 GENOMFÖRANDE

För att kunna skriva ett så bra examensarbete som möjligt så förstod jag ganska snart att jag var tvungen att fara till Finland. Valet av ort föll på Helsingfors av praktiska och personliga skäl. Det föreföll till en början som att Helsingfors språkbadsskolor vore en naturlig avgränsning, elva skolor i Helsingfors stad med mer eller mindre språkbadsundervisning skulle kunna bidra med tillräckligt med underlag. Nu i efterhand inser jag att underlaget är lite väl snålt tilltaget, de skolor som bedriver språkbadsundervisning gör det ofta på en ganska småskalig nivå. Jag valde att skicka ut frågeformulär till alla skolor och hoppades få tillbaka tjugo svar som jag senare skulle komplettera med tre djupintervjuer på samma tema.

För att kunna göra en jämförande studie valde jag att även besöka Vasa där utbildningen för språkbadslärare finns. Där fick jag kontakt med tre lärarstudenter som ställde upp för intervjuer som senare skulle vara komplement för de frågeformulär som jag skickat till lärarutbildningen i Vasa. Jag hade inte på förhand informerat mig om att språkbadslärarutbildningen är delad mellan universitetet i Vasa och det i Kajana. De tillmötesgående lärarutbildarna i Vasa hade ändå vägar förbi Kajana så de tog mina frågeformulär med dit, lät studenter där fylla i frågeformulären och jag skulle därmed ha informanter från hela språkbadslärarutbildningen. Dessvärre kom aldrig underlaget från Kajana tillbaka till mig, efter mycket sökande så har alla inblandade kommit fram till att frågeformulären förmodligen ligger gömda och glömda i ett dammigt hörn på något av Finlands alla postkontor. Men formulären från studenterna i Vasa, åtta stycken, har jag tagit del av och analyseras som ett komplement till intervjuerna.



### 3.2.1 Litteraturstudien

Den litteratur som jag refererar till har jag till stor utsträckning hittat vid Helsingfors universitet. Jag har försökt att koncentrera mig på litteratur som behandlar språkbild ur ett didaktiskt perspektiv men jag har även använt mig av en del handböcker för att komma underfund med vad språkbild är för något. Min handledare vid Göteborgs universitet har rekommenderat dels litteratur som behandlar språkbild i dess hemland Kanada, dels material som har skrivits om detta i Sverige. I Vasa fick jag av anställda vid Centret för språkbild och flerspråkighet en del lästips samt tillgång till D-uppsatser som skrivits av studenter vid universitetet i Vasa som behandlar språkbild i Finland. Jag har i största möjliga utsträckning försökt att undvika att referera till litteratur som tar upp språkbildselevens perspektiv eftersom jag inte anser att jag har den kompetens som krävs för att behandla tvåspråkighets- eller andraspråksproblematik ur ett inlärningsperspektiv. Det finns hela utbildningar jag hade behövt gå för att få kött på benen där, därför ligger fokus på språkbild som didaktiskt verktyg.

### 3.2.2 Urval och avgränsning

I intervjustudien av lärarna skickade jag ut en förfrågan till samtliga elva skolor i Helsingforsområdet som har någon form av språkbildsutbildning. Jag valde att avgränsa mig geografiskt till Helsingforsområdet för att inte få en alltför stor geografisk yta att täcka och för att jag ansåg att elva skolor borde ge tillräckligt med underlag i form av verksamma lärare. Rektorer på skolorna ombads att i sin tur be skolans verksamma språkbildslärare att ta kontakt med mig för att ordna med lämplig tid och plats för intervju. De tre lärare som svarade snabbast på min förfrågan blev mitt urval, vilket gjorde att jag på grund av tidsbrist fick tacka nej till två lärare som svarade "för sent". Detta kan ses som en brist i min urvalsmetod men det var det enda praktiskt genomförbara. Mina frågeformulär skickades ut till samma elva skolor som förfrågan om intervju gick ut till.

Vid den intervjustudie som genomfördes på tre språkbildslärarstudenter skickade jag en skriftlig förfrågan till ansvariga för språkbildslärarutbildningen vid universitetet i Vasa. De i sin tur skickade ut en förfrågan till samtliga tillgängliga lärarstudenter varpå tre stycken svarade att de var villiga att ställa upp. Avgränsningen att inte intervjua studenter vid universitetet i Kajana, som delar på utbildningen av språkbildslärare med Vasa universitet, föll på rent praktiska grunder. Avstånden i Finland är stora och tågpriserna skulle vida ha överstigit min budget.

### 3.2.3 Kort information om informanter

Min resultatdel utgår från analyser av sex intervjuinformanter och arton enkätinformanter. Av de sex intervjuinformanterna är tre språkbildslärare i Helsingforsområdet och tre lärarstudenter vid språkbildslärarutbildningen i Vasa.

Lärare A har arbetat som språkbildslärare i tio år. Hon är utbildad svensk- och finsklärare vid Stockholms universitet. Hon har dessutom gått ett par språkbildskurser vid Vasa universitet och påbörjat en kvällskurs i tvåspråkighet. Lärare B har jobbat som språkbildslärare i ett och ett halvt år. Hon är inte färdigutbildad lärare, men hon tar "snart" ut sin filosofie magister med biologi som huvudämne och svenska och geografi som biämnen. Hon har inte varit i kontakt med Vasa universitet men har läst några böcker om språkbild.. Lärare C har arbetat som språkbildslärare i åtta år och är ämneslärare i svenska i grunden. Hon har gått en grundkurs i språkbild i Vasa och tagit ett par kvällskurser om språkbild i Helsingfors.

Lärarstuderande 1 är inne på sitt andra år i sina språkbildslärarstudier och har inte studerat något annat tidigare. Lärarstuderande 2 är också inne på sitt andra år på språkbildslärarutbildningen, är utbildad kock, har tagit kvällskurser i steinerpedagogik och har bland annat arbetat som lärare och rektor på skola i Åbo. Lärarstuderande 3 gör sin slutpraktik

och är färdig språkbadslärare till sommaren 2006, samt har tagit 15 studiepoäng i pedagogik vid Uleåborgs universitet innan hon påbörjade sina studier i Vasa.

Enkätinformanterna är verksamma språkbadslärare i Helsingforsområdet (10st.) och studerande språkbadslärarstudenter vid Vasa universitet (8st.).

### 3.2.4 Intervjustudien

"I fallstudier som rör utbildning kommer en del och ibland all information från intervjuer", skriver Sharan B Merriam (1994:86). Mina intervjuer som ligger till grund för mycket av de kvalitativa resultaten i kapitel 5 är genomförda på sex personer och de har haft formen av en diskussion i en avslappnad miljö där jag har ställt frågor eller tagit upp teman som berör språkbadsundervisningens metoder och språkbadsutbildningen och informanternas vardag i de samma. Alla intervjuer har jag spelat in på ljudband och de utgör ett underlag på ungefär fyra och en halv timma/14 A4-sidor och har analyserats med en hermeneutisk ansats med avsikt att genom kombinationen helhet/del och förförståelse/förståelse kunna ge det empiriska materialet rättvisa. Jag har använt mig av en delvis strukturerad intervju, vilket innebär att varken ordalydelsen eller ordningen på frågorna har varit identiska i alla tre lärar- eller alla tre studentintervjuerna men jag har i alla intervjuer använt ett av två intervjuformulär (se bilagor) som stöd. Fördelen med denna intervjuform är att jag har kunnat känna av hur situationerna har utvecklats och kunnat anknyta till nya idéer under intervjuernas gång när de har aktualiserats. (Merriam 1994:87f.)

### 3.2.5 Frågeformulären

Det stora bortfallet i kvalitativa studier av språkbadslärare med frågeformulär som metod är ett problem som uppmärksammas i tidigare forskning. Till exempel gör Minna Levälähti (2004) en kvalitativ undersökning med frågeformulär av samtliga Finlands 14 finskspråkiga högstadieskolor som erbjöd svenskt språkbad läsåret 2001-2002. Hon fick tillbaka ett underlag bestående av endast 14 informanter. I Helsingforsområdet finns elva skolor som bedriver någon form av språkbad. På dessa skolor undervisar allt från en upp till fem lärare vilket ger ett möjligt underlag på uppskattningsvis 30 lärare. Min studie med frågeformulär fick dock, liksom Levälähtis, ett markant bortfall. Att försöka göra en kvantitativ undersökning av språkbadslärarna stötte därför på problem, då jag inte i förväg hade insett hur liten språkbadsverksamheten egentligen var.

Min enkätundersökning gjord på språkbadslärare i Helsingfors med bara tio informanter är således lite för begränsat, och jag hanterar det därför som ett komplement till intervjuerna istället för vice versa, som tanken var från början.

När det kommer till frågeformulären som skickades till språkbadslärarstudenter så är det, dessvärre, ungefär samma sak där. Jag fick hjälp av ansvariga vid Vasa universitet som lovade att distribuera frågeformulären vidare till studenter vid både Vasa universitet och universitetet i Kajana, men dessvärre kom underlaget från Kajana aldrig fram till rätt adress. Så enkätundersökningen av lärarstudenterna består bara av åtta enkäter och representeras bara av studenter vid Vasa universitet.

## 3.3 METODKRITIK

### 3.3.1 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet är ett mått på hur tillförlitliga resultaten i en studie är. Merriam hävdar att i en kvalitativ studie, som denna, är reliabiliteten ofta osäker på grund av det stora inslaget av subjektivitet i slutsatserna (Merriam 1994:178). Mycket är beroende på hur jag uppfattar de svar jag får i mina intervjuer och hur jag tolkar eller misstolkar dem. Riskerna har minimerats av att jag har spelat in mina intervjuer och skrivit ner stora delar av dem ordagrant och

därigenom har jag i största möjliga mån undvikit feltolkningar. Människans beteende är inte statistiskt utan föränderligt, skriver Merriam (1994:180), och därför är möjligheten att kunna upprepa mina resultat från intervjuerna problematiska. Men de inspelade intervjuerna är gjorda på en relativt liten verksamhet utifrån samma två intervjuformulär och bör därför i större utsträckning kunna upprepas. Mina frågeformulär är formulerade så att de behandlar ämnen som rör för informanterna bekanta områden. Därigenom tror jag att jag har lyckats undvika missuppfattningar.

Validitet är ett begrepp som värderar om mätinstrumentet mäter det man avser att mäta. Har jag mätt det jag avsåg att mäta, har jag fått för lite eller för mycket uppgifter, eller rent av uppgifter utanför studien? Två tekniker man kan använda att försäkra sig om att studien har giltighet är: Forskarens position och triangulering (Merriam 1994:183ff.). Genom att presentera teorier som ligger till grund för undersökningen, mina förkunskaper i ämnet och det sociala sammanhang ur vilket informationen är hämtad så får resultaten som jag (eller någon som skulle göra samma undersökning på liknande sätt) kommit fram till mening. Genom att sedan vara på plats en längre period (två månader i Finland), be kollegor titta på mina resultat och för dem klargöra mina teoretiska utgångspunkter har jag ökat studiens validitet (Ibid.).

Med generaliserbarhet, eller den externa validiteten, avser man i vilken grad resultaten kan sägas vara tillämpliga i även andra situationer. I intervjustudien med språkbadslärarna med endast tre intervjuer och tio besvarade frågeformulär är generaliserbarheten relativt låg. Genom att informanterna tillhör samma yrkesgrupp och genom att verksamheten i Helsingfors är relativt liten så ökar detta generaliserbarheten något.

När det gäller intervjustudien med lärarstudenterna och de åtta besvarade frågeformulären tycker jag att även den studien bör anses ha en låg generaliserbarhet eftersom den bara representeras av studenter från ena halvan av den finska utbildningen för blivande språkbadslärare.

Dessvärre är urvalet för litet och informanterna för få i mina studier för att resultaten av jämförelsen mellan lärarna och studenterna ska kunna ses som tillämpliga för språkbadsmetoden i Finland som helhet.

### 3.3.2 Etiska överväganden

I samband med intervjuerna informerades informanterna om syftet med undersökningen. Jag försäkrade dem om att de i min rapport skulle vara anonyma, att varken skolan eller deras namn skulle nämnas i rapporten. Innan intervjuerna påbörjades tillfrågade jag informanterna om de accepterade att bli inspelade på band. De informerades även om att de hade rätt att när de så önskade avstå från att svara på frågor och att de hade rätt att avbryta intervjun. För att underlätta bearbetningen av data tilldelades informanterna varsin bokstav eller siffra (A-C eller 1-3). Jag erbjöd dem också att ta del av det färdiga arbetet. Den information som har samlats in kommer endast att användas för forskningsändamål, den kommer inte att utnyttjas i kommersiella eller andra icke-vetenskapliga syften. Ljudinspelningarna kommer att förstöras den 20 juni 2006 efter det att uppsatsen är klar och betygsatt.

## 4 Bakgrund och forskningsöversikt

### 4.1 ÖVERSIKT

Jag har valt att presentera forskningsöversikten genom att gå från att presentera hur språkbadet har uppstått, hur det fungerar i Finland och slutligen till tidigare forskning som är relevant för min undersökning.

Det har skrivits en hel del när det kommer till språkbad. Det mesta är skrivet i Kanada där forskningen har pågått i över fyrtio år. Viktiga kanadensiska namn som jag nämner i min bakgrund och forskningsöversikt är bl.a. Genesee (1987), Cummins (1981, 1995) och Stanutz (1992) som behandlar de utvärderingar som gjorts av kanadensiska språkbadslevers språk- och kunskapsnivåer, ofta i jämförelse med elever som gått i skolor med traditionell undervisning.

Stort fokus i den tidiga finska forskningen vid Centret för språkbad och flerspråkighet vid Vasa universitet har legat på att utvärdera resultaten från den experimentella implementeringen av språkbad i Vasa i slutet av 1980-talet för att kunna befästa att språkbads elever inte tar skada av språkbadsmetoden. Forskningen har bedrivits av bl.a. Björklund (1997), Christer Laurén (1992) Ulla Laurén (2003), Mård (1998, 2004) och Vesterbacka (1992).

Senare har man även börjat skifta fokus mot det didaktiska perspektivet, mot det som faktiskt händer inne i klassrummet och vilken roll språkbadsläraren har i sammanhanget, se exempelvis Buss och Mård (1999) för utvärderingar av lärare samt Mård (1998) och Obadia (1995) för tips och råd till verksamma lärare.

Språkbadslärarytbildningen i Finland är ganska ny och det har därför inte forskats så mycket på den än. Det som finns skrivet är oftast skrivet av andra språkbadslärestudenter, se exempelvis Koutonens D-uppsats från 2005 som behandlar blivande språkbadslärares reflektioner över sina erfarenheter.

Svenska språkbadsliknande försök sammanfattas väl av Gunnar Tingbjörn (1994) som behandlas för att relatera min rapports värde i förhållande till forskningsläget i Sverige.

### 4.2 SPRÅKBAD I OLIKA FORMER

Språkbad förekommer i olika former beroende på när man påbörjar språkbadsundervisningen och i hur stor utsträckning man genomför det. Enligt Genesee (1987:19ff) finns det två huvudtyper av språkbad: *fullständigt* och *partiellt*. I fullständigt språkbad ges all undervisning på språkbadsspråket under en kortare eller längre tid, medan det språkbad som inte är fullständigt är partiellt.

När det sedan kommer till när man påbörjar språkbadet så finns det tre spår; *tidigt*, *fördröjt* och *sent*. I tidigt fullständigt språkbad börjar undervisningen i förskolan och fortsätter ända till skolår 9. De språkbadsprogram som börjar använda andraspråket som undervisningsspråk i skolår 4 eller 5 kallas fördröjt språkbad, och börjar man använda andraspråket intensivt först i skolår 6 eller senare, kallas det sent språkbad.

Man skiljer även på språkbadens övergripande syften. Exempelvis har man på Irland språkbad med iriska som språkbadsspråk, och orsaken därtill är emancipatorisk, vilket innebär att man vill bevara ett utrotningshotat språk som fungerar som en nationalsymbol. I USA har man skolor med språkbadsliknande metoder med spanska som språkbadsspråk och där är syftet integrerande. Det svenska språkbadet i Finland och det franska språkbadet i Kanada är varken emancipatoriskt, eller integrerande utan fungerar i berikande syfte för majoritetsbefolkningen (C. Laurén 1995:22).

## 4.3 SPRÅKBADSMETODER I OLIKA LÄNDER OCH TIDER

### 4.3.1 En historisk återblick

Historiskt sett har vissa former av språkbäd eller språkbädsliknande metoder funnits på flera håll. Christer Laurén (1999:30ff) menar att ackadierna från ca. 3000 f.Kr. är det tidigaste exemplet man kan finna på ett folk som insåg värdet i att undervisa på ett andraspråk. Ackadierna övertog makten från sumererna och undervisade på sumeriska för att bibehålla den sumeriska kulturen. Man undervisade i teologi, botanik, zoologi mm. på sumeriska. Vi den här tiden fanns det visserligen ingen undervisning på ackadiska alls så något språkbäd i modern mening kan man ändå inte kalla det.

Senare kom latinet och grekiskan att dominera i Västeuropa som undervisningsspråk under ett par tusen år. Det finns exempel från både romarna och grekerna från ett par hundra år före vår tideräkning på skolor där eleverna undervisades på båda språken (grekiska och latin) och där man hade språkbädsliknande metoder i exempelvis matematik, geometri och musik. Under 1900-talet fokuserade språkundervisningen mer på språket i sig. Olika metoder och rekommendationer avlöste varandra om hur man bäst tillägnar sig ett nytt språk. Men det var inte förrän på 1960-talet som man återigen på allvar börjar koncentrera sig på språktillägnande genom ämnesundervisning på målspråket och då började fundera på olika ämnesintegrerade metoder.

### 4.3.2 Språkbädsmodellens tillkomst och utveckling i Kanada

Christer Laurén förklarar (1999:39ff) hur språkbädsmodellen i Kanada kom till. Kanada blev under 60-talet en officiellt tvåspråkig nation och intresset för att alla i landet skulle lära sig kommunicera på de båda språken, franska och engelska, blev mycket stort. De engelskspråkiga föräldrarna i landet var missnöjda med hur mycket, eller lite, franska deras barn lärde sig i den traditionella undervisningen, därför krävde de en ny effektiv metod för att förvärva ett andraspråk. Föräldrarna tog kontakt med forskare och lade tillsammans med dem fram ett förslag på språkbäd som genomfördes som experiment i stadsdelen Saint-Lambert i Montréal 1965. Resultaten var goda och även om de motarbetades till en början så kom språkbädsmetoden, *French Immersion*, att sprida sig från distrikt till distrikt i hela Kanada. Läsåret 1977-78 hade elevantalet i språkbäd i hela Kanada vuxit från de 12 elever som var med i det första experimentet till 37 800 elever. Tjugo år senare, 1997-98, gick var tionde kanadensisk elev i någon form av språkbäd och utgjorde 317 000 elever.

### 4.3.3 Hur startade språkbädsmodellen i Finland?

Christer Laurén är en förgrundsfigur inom språkbädet i Finland och i Europa. Han åkte till Kanada i mitten av 80-talet och hittade där en metod för tillägnandet av språk anpassat för en majoritetsbefolkning i ett tvåspråkigt land där minoritetsspråket har hög status och han insåg att den kunde appliceras även i den finska skolan. Samtidigt fanns det i Finland ett stort intresse av att få en effektivare metod för att få elever att bli tvåspråkiga. Eftersom Finland är tvåspråkigt, får alla elever i den finska skolan undervisning i de båda officiella språken, finska och svenska men många föräldrar var frustrerade över att deras barn inte lärde sig det officiella andraspråket tillräckligt bra. Till detta kom den starka tendensen att allt fler valde att inte läsa svenska förrän i de senare skolåren (Björklund 1997: 85ff.).

År 1987 var det i Finland olagligt att undervisa på ett annat språk än svenska för svenskspråkiga eller finska för finskspråkiga, men tillsammans med ivriga och starkt engagerade föräldrar lyckades Laurén övertyga stadsfullmäktige i Vasa att ge tillstånd till ett försöksprojekt med två språkbädsklasser. Den första klassen startade 1987 på Kapellbackens förskola och den andra klassen 1988. Deras utveckling skulle följas upp av ett forskningslag från förskoleåret fram till åtminstone skolår 6. För att få vara med i de här pilotklasserna

fanns kraven att eleven måste vara sex år gammal och komma från ett enspråkigt finskspråkigt hem. Språkbadsläraryrarna i de två klasserna var tvåspråkiga, de kom från finlandssvenska hem och hade haft sina lärarstudier vid svenskspråkiga universitet. Därtill hade de goda kunskaper i finska och kunde undervisa i finskspråkiga skolor. Av hänsyn till föräldrarnas krav valde man att undervisa musik-, litteratur- och hantverksämnena på barnens förstaspråk eftersom man inte ville att eleverna skulle förlora sin kulturella identitet i form av folkdanser, finskt hantverk och finsk litterär tradition. Dessutom senarelade man tredjespråket till skolår 5 istället för, som brukligt, skolår 3, eftersom man tyckte att eleverna redan hade ett tillvalsspråk i form av svenskan. Därför introducerades engelska i skolår 5, då man i de enspråkiga skolformerna får välja sitt tredjespråk. Denna anpassning visade sig senare vara onödig ur språkinlärningssynpunkt och idag får man ett andraspråk (tredjespråk för språkbadseleverna) i tidigt fullständigt språkbad redan i skolår 1 (Björklund 1997:85ff).

Språkbadet följdes nyfiket av både föräldrar och press. Till en början möttes den av negativa attityder och hård kritik. Hanna Pensas (1992) D-uppsats visar att tidningsartiklar under den första tiden var försiktigt positiva men att insändare och ledare till större delen bestod av negativa attityder. Insändarna uttryckte bland annat att det vore nyttigare att studera engelska, att svenskan skulle vara ett hot mot det finska samhället och det finska språket samt att det fanns en dold agenda med språkbad att i smyg propagera för svenska folkpartiet (SFP) i Finland. Med tiden blev de negativa rösterna i media färre och de positiva resultaten fick mer fokus. Pensas konstaterar att även språkbaden i Kanada och senare i Katalonien till att börja med kritiserades och att kritiken ”tycks höra till bilden oberoende av vilket land det är fråga om” (Pensas 1992:86).

Idag finns språkbad i Finland i flera olika varianter med barn som börjar så tidigt som i fyraårsåldern och program som erbjuder andra språk än svenska (engelska och finska språkbad). Det svenska språkbadet i Finland hade vid starten 1987 bara 25 elever. 1993 var antalet uppe i 500 elever och åren därpå har elevantalet ständigt ökat. Idag börjar den skarpa kurvan nå en plåt och dagligen går ungefär 3500 elever i svenskspråkigt språkbad vid flera orter i huvudsak längs västkusten och i södra Finland, vilket i förhållande till elevantalet i Kanada får betraktas som en småskalig verksamhet (Buss & C. Laurén 1998 b:14).

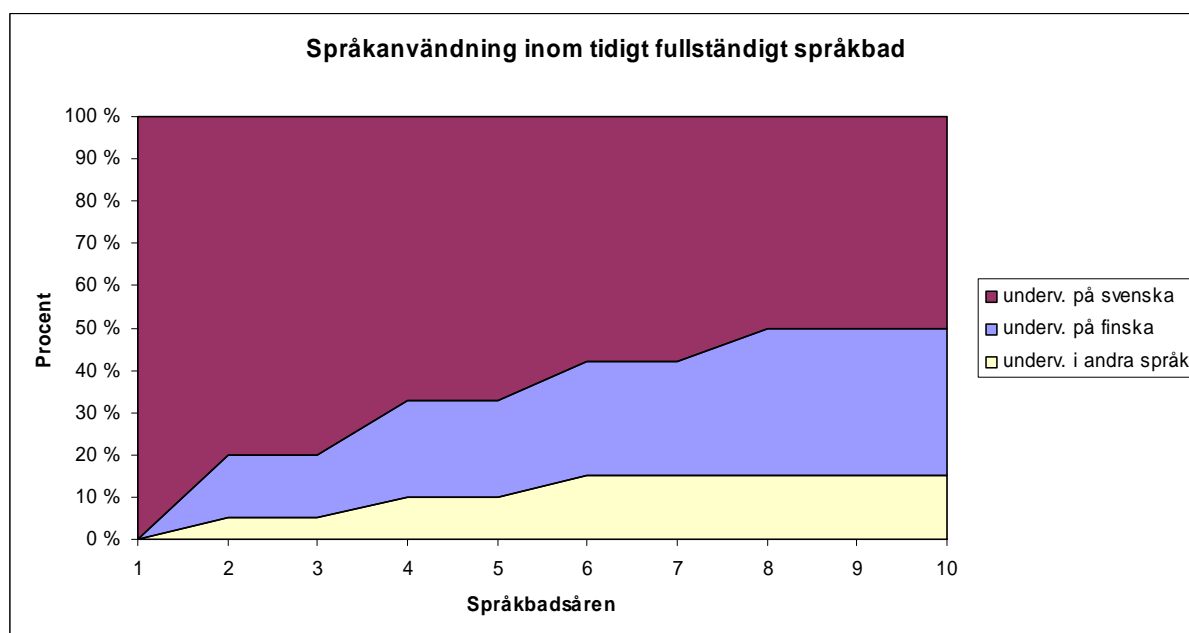
#### 4.3.4 Språkbadsmodellen i Vasa

Staden Vasa, som ligger på Finlands västkust ungefär i nivå med Umeå, är centrum för språkbad i Finland. Vid Vasa universitet finns både forskningscentret Centret för språkbad och flerspråkighet, delar av språkbadsläraryrutbildningen och fortbildning för lärare i språkbad. Här sker med andra ord all utveckling av språkbad i Finland och här drar man också upp riktlinjer för språkbadsverksamheten i hela landet.

Det tidiga fullständiga språkbadet (se figur 1) är den form som man har utformat efter kanadensisk modell som man anser vara den mest radikala och samtidigt mest lyckosamma. Enligt modellen får enspråkiga finska barn ett andra språk, svenska, från 4-6 års ålder i en språkbadsförskola. I språkbadsförskolan används enbart svenska som undervisningsspråk, andelen finska som undervisningsspråk ökar sedan successivt för att vara ungefär 50 % i högstadiet, det vill säga efter skolår 6.

Enligt den modell för tidigt fullständigt språkbad som utvecklats i Vasa ska läraren följa den så kallade *Grammonts princip* som innebär att läraren bara talar språkbadsspråket till eleven både i och utanför klassrummet. Läraren förstår och kan tala elevens förstaspråk också så att barnen kan använda det språk de redan kan om det skulle uppstå någon kris/olycka som kräver snabb och korrekt kommunikation mellan elev och lärare. Tanken med detta är att eleven inte ska lockas att tala sitt modersmål med läraren och att läraren ska vara en språklig förebild för eleven. Språket är inte huvudmålet utan ett medel för att nå ämnesmålen i läroplanen. Innehållet i elevens budskap ska vara överordnat den grammatiska

formen, därför undervisas inte formellt i grammatik förrän senare i utbildningen när eleven kan kommunicera på sitt nya språk. Ett språkbadsklassrum kan ofta uppfattas som lite livligare och lite rörigare än ett klassrum med traditionell undervisning, eftersom mycket fokus ligger på att eleven ska tala så mycket som möjligt. Därför anpassar läraren sin undervisning och formen är ofta temaarbeten, grupparbeten och diskussion men sällan enskilt arbete. Läraren uppmanas heller inte att stå för mer än 1/5 av taltiden i klassrummet så att eleverna får så stort utrymme att utveckla sina språkliga färdigheter i största möjliga mån. Lärarens uppgift är att skapa en så naturlig språkmiljö som möjligt för att imitera den miljö som minoriteten lever i utanför skolan, därför är det viktigt att försöka skapa kontakter med minoriteten i form av brevväxling, kulturella utflykter, utbyten och liknande (U. Laurén 2003:13, Buss & C. Laurén 98a 6ff. Buss & C. Laurén 1998 b:8f.).



Figur 1: Språkbadsundervisningen i Vasa följer principen för fullständigt språkbåd (se även 4.1): man börjar med ett tredje språk i skolår 1 och ett fjärde i skolår 5<sup>2</sup> (istället för motsvarande skolår 3 och 7 i traditionell undervisning). I ett tidigt fullständigt språkbåd sker all verksamhet i förskolan på språkbadsspråket. Förstaspråket tas till undervisningsspråk i första skolåren i skolan och fr.o.m. fjärde eller femte skolåren används det i undervisningen nästan lika mycket som språkbadsspråket. (Buss & C. Laurén 1998 b:12)

#### 4.3.5 Språkbadsmodellen i Helsingfors

I Helsingforsområdet (närliggande städerna Esbo och Vanda borträknade) finns i dagsläget elva skolor som bedriver någon form av språkbadsundervisning. Man kan konstatera att i en stad med över en halv miljon innevånare är elva skolor med någon form av språkbadsundervisning (i många fall med bara en eller två språkbadslärare per skola) en småskalig verksamhet. Ett par av skolorna bedriver tidigt fullständigt språkbåd efter modellen utvecklad i Vasa, andra skolor har partiellt språkbåd med start i senare åldrar. Två av skolorna är högstadier, två är förskolor och resterande sju är det som i Finland kallas lågstadieskolor, alltså skolår 1-6.

Under 1993 besökte Kathryn Manzer, då ledare för den kanadensiska organisationen för språkbadsföräldrar, Finland och skrev sedan en artikel i *Language and Society* (Manzer 1993). Där kan man läsa att hon blev imponerad av hur väl språkbadet fungerade så snart efter starten. Hon lade också märke till att det i likhet med Kanada var föräldrarna som drev på

<sup>2</sup> Första året i diagrammet är språkbadsförskola, åk 1-6 i grundskolan (*lågstadiet* i Finland) motsvaras av år 2-7 i tabellen. Högstadiet, åk 7-9, motsvaras av år 8-10 i tabellen.

utvecklingen och starten av språkbadskolorna. Hon uttryckte också en stark önskan att man skulle starta en nationell organisation för språkbadsföräldrar även i Finland, men till dags dato har ingen nationell grupp startats, även om det i flera städer finns lokala föräldragrupper. I Helsingfors finns sedan våren 1996 en förening som heter "Helsingfors Språkbadbarns föräldrar rf" som aktivt arbetar för att förbättra deras barns skolsituation ([www.helsinginkielikylpy.fi](http://www.helsinginkielikylpy.fi)). Siv Björklund menar att föräldrar till barn med språkbadsundervisning, i likhet med de i Helsingforsområdet, har en högre socioekonomisk status och högre utbildning än genomsnittet. De är mycket engagerade i sina barns utbildning och arbetar entusiastiskt för att utveckla och forma språkbadsprogrammen, de samlar in pengar till böcker, hjälper lärarna med praktiska göromål utanför skolan och stöttar läraren i skolan, där hon/han ofta är ensam språkbadslärare (Björklund 1997:91).

#### 4.3.6 Språkbadslärarytbildningen

Målet med språkbadslärarytbildningen är enligt kursbeskrivningen för Flerspråkighet 60p. "att ge sådana insikter i flerspråkighet som behövs i ett flerspråkigt samhälle. Studiehelheten ger utmärkt beredskap för språkundervisning och flerspråkighetsfostran" (Centret för språkbad och flerspråkighet 2004). Utbildningen för språkbadslärare är förlagd dels vid universitetet i Vasa och dels vid universitetet i Kajana. Vasa står för språkbads- och ämnesutbildningen medan Kajana står för den pedagogiska utbildningen som Vasa saknar. Vanligtvis läser man två år ämnesstudier och språkbad i Vasa varefter man flyttar för två år av pedagogiska studier i Kajana innan man återvänder för sex veckors slutpraktik i Vasa. Språkbadslärarytbildningen har intagning en gång per år och antalet intagna varierar och ligger för hösten 2006 på 16 studenter. För att få påbörja sin språkbadslärarytbildning så måste man klara av dels ett muntligt språktest i form av en intervju på svenska (där man ska nå upp till nivå 3 på en femgradig skala) och dels bli godkänd i fråga om lämplighet. Svenska är ett andra- eller tredjespråk för de flesta av sökandena och det har visat sig i en undersökning att de sökande som har eller har haft en aktiv kontakt med svenska utanför sin språkundervisning i skolan (en svensktalande partner, släkting, vän) troligare kommer in på utbildningen oavsett deras betyg i svenska i skolan. Detta innebär att studenter med höga skolbetyg i svenska men utan aktiv kontakt med språket vid sidan om skolan oftare har misslyckats med att komma in på utbildningen (Mård 2004:72).

Idag finns inget krav på att språkbadslärare ska ha genomgått någon särskild språkbadslärarytbildning för att få undervisa i språkbadsskola i Finland och till följd av detta saknar majoriteten av språkbadslärarna utbildning inom språkbad. En undersökning bland verksamma språkbadslärare på högstadiet i Finland visar exempelvis att av de tolv lärare som deltog hade nio av dem ingen särskild utbildning inom vare sig språkbad eller tvåspråkighet. De kunskapsluckor som enligt forskarna behövs fyllas snarast hos lärarna är avsaknaden av kunskaper inom tvåspråkighet, språkinläring och tvåspråkighetsdidaktik (Young 1995:105f.).

#### 4.3.7 Läroplanen för språkbadsundervisning

Spencer M. Stanutz (1992:65) menar i en artikel att det största problemet för språkbadet i Kanada är den totala avsaknaden av mål och kriterier för språkfärdigheter för språkbadsprogrammet i läroplanen. Detta var alltså ett faktum nästan trettio år efter att språkbadsprogrammet initierats i Kanada. Stanutz märkte att många lärare var frustrerade och hade svårt att förstå hur de skulle rikta sin undervisning eftersom eleverna uppnådde olika nivåer rent språkligt. Han tyckte att detta borde ha högsta prioritet inom projektets framtid.

I Finland kom språkbad med i läroplanen 2004. I den finska läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2004) står det att skolor som bedriver språkbadsundervisning skall följa läroplanen och de mål som ämnena har i traditionell



undervisning. Med andra ord får inte det nya språket stå i vägen för eleverna när de ska nå målen för de olika läroämnena men samtidigt måste eleven tillgodogöra sig tillräckligt med kunskaper inom språket för att nå målen.

Heidi Koutonens undersökning (2005:38f.) visar att många språkbadslärarstudenter tycker att det är ett problem att under sin praktik följa läroplanen i planeringen av lektionerna. Dels känner sig studenterna splittrade i balansgången mellan språk/ämne och dels känner de att läroplanens stora brist är att den är uppdelad efter olika läroämnen när språkbadsundervisningen väldigt ofta är ämnesöverskridande.

Läroplanen uttrycker ett specifikt mål för språkbadsundervisningen: ”det centrala målet är att ge eleverna en gedignare språkkunskap än i vanlig undervisning under lektioner reserverade för språkundervisning” (Utbildningsstyrelsen 2004:270).

#### 4.4 SPRÅKBADSFORSKNINGEN

Språkbadet i Vasa startade tillsammans med lärare, föräldrar och forskare. Forskningen har därmed alltid varit en viktig och integrerad del av utvecklingen i Finland. Forskarna i Vasa har ett stort samarbete med andra länder som bedriver språkbadsundervisning och har ett särskilt utbrett utbyte med språkbaden i Kanada och Katalonien.

##### 4.4.1 Språkbadsdidaktiskt forskningsläge

Kanadensisk språkbadsforskning var till en början väldigt inriktad på att ta reda på vad och i vilken utsträckning språkbads eleverna lärde sig i jämförelse med elever med traditionell undervisning. Det var nödvändigt att fastställa att eleverna inte halkade efter eller att undervisningsformen inte var skadlig för elevernas förstaspråkutveckling. Därefter har blickarna allt mer riktats mot vad som händer i klassrummet, vad läraren gör för att skapa så goda miljöer som möjligt för lärande (Buss & Laurén 1998 a:4).

Ett didaktiskt problem som nämns i den tidiga kanadensiska forskningen (ex. Stanutz 1992) är att undervisningen har varit för lärar- och sakorienterad istället för att låta eleverna komma i fokus. Lösningen på detta är enligt Björklund (1998:23) att låta eleverna tala ”tillräckligt mycket”. Detta är förstås en avvägning som varje lärare tvingas göra i varje undervisningssituation och det vore därför av stor vikt, föreslår Björklund, att satsa mer på att undersöka och jämföra vilka undervisningsstrategier olika lärare har och jämföra de resultat som de utmynnar i. Lärarna själva har känt att avsaknaden av metoder och råd för strategier är så stor att arbetsbelastningen riskerar att bli överväldigande och att forskningen borde satsa på att hjälpa lärarna.

Björklund skriver att språkbadsdidaktiken har tre grundidéer, lära sig läsa och skriva på ett annat språk, integrationen av ämne och språk samt diskussion om betydelser. Dessa förverkligas av olika lärare på olika sätt. Ett sätt att underlätta för lärarna i sin vardag vore att forska mer på didaktiska val, hur man arbetar med elevdemokrati, hur läraren kombinerar ämne och språk, och hur man bäst arbetar med tema- och helhetsundervisning. En del av fokus har flyttats från eleverna och ligger idag på didaktiken och de val läraren gör.

##### 4.4.2 Vilka är för- och nackdelarna med språkbadsmodellen?

En kritik som ofta riktas mot språkbad och annan tvåspråkig undervisning är att det skulle vara skadligt för barn att utsättas för ett andra språk så tidigt, och att det skulle kunna försämra deras förstaspråk. Detta är något som tillbakavisas av språkforskare, exempelvis menar Cummins:

The interdependence principle has been stated as follows: "To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly"

principen menar att i den utsträckning som undervisning på andraspråket som främjar färdigheter på andraspråket är effektiva, så kan man överföra dessa färdigheter till sitt förstaspråk förutsatt att man blir tillräckligt utsatt för förstaspråket (antingen i skolan eller hemma). (Cummins 1981 i Cummins 1995:12). (min övers.)

Detta innebär att det svenska språkbadet i Finland som utvecklar läs- och skrivfärdigheter, även utvecklar en djupare lingvistisk färdighet, en slags språklig medvetenhet, som starkt påverkar utvecklingen av färdigheterna i finska i positiv bemärkelse. Med andra ord är inlärn timer av ett andraspråk i tidig ålder inte ett hinder för förstaspråket utan snarare en resurs. Detta backas upp av resultat från utvärderingar av elever i Kanada och Finland (se t.ex. Genesee 1987:43, 60f. för resultat från kanadensiska språkbads elever och Björklund 1997:95 för resultat från studier av finska språkbads elever).

En annan fördel som språkbadsundervisningen har gentemot den traditionella undervisningen är att den erbjuder en god chans för elever med inlärn timer svårigheter att lära sig ett andraspråk. Den traditionella undervisningen är ofta för abstrakt och det tar då lång tid att lära sig språket. Men eftersom läraren i språkbadsundervisning använder undervisnings sätt som alltid försöker få eleven att förstå innehållet genom ett främmande språk så behöver läraren använda många icke-verbala medel (mimik, gester, intonation, kroppsspråk, bilder, symboler och ritualer). Det är metoder som visat sig passa elever med inlärn timer svårigheter mycket bra (Vesterbacka 1992:23).

Stanutz (1992:53ff.) har sammanfattat mycket av de resultat som den kanadensiska språkbadsforskningen har kommit fram till. Där kan man se att av alla olika tvåspråkiga projekt som bedrivits i Kanada så har tidigt fullständigt språkbad gett bäst resultat. Eleverna får en, om än inte modersmålsliknande, så åtminstone en kommunikativt funktionell franska. En elev i tidigt fullständigt språkbad når bättre resultat än elever i fördröjt och sent språkbad när det kommer till att tala, förstå och skriva språket.

Stanutz (1992:53ff.) tycker att de största fördelarna med språkbadsprogrammen är att eleverna talar med självförtroende och flyt, att de i stor utsträckning kommer i kontakt med den franska kulturen, att metoden även passar för elever med inlärn timer svårigheter, och att eleverna klarar sig minst lika bra i övriga läroämnena som elever med traditionell undervisning. De största nackdelarna tycker han är att det är svårt att rekrytera lärare, att det finns brister i språkbadsläro ut bildningen, samt att det kostar skattebetalarna mycket med forskning, böcker och läro ut bildningar.

#### 4.4.3 Är språkbadsmodellen för alla elever?

En het potatis inom språkbadsforskningen har varit frågan om språkbadsmetoden passar alla elever eller om det finns någon grupp som metoden inte passar för. Enligt Stanutz (1992) finns det inga resultat som klart pekar på ett slutgiltigt svar på frågan. Metoden är ingen specialistskola eller elit skola med intelligenstest utan en öppen skola för alla och exempelvis elever med inlärn timer svårigheter, som tidigare nämnts (4.4.2), klarar sig väldigt bra med språkbadsundervisning. Kanadensisk statistik (Cummins 1995:7) visar dock, även om den inte är nationellt heltäckande, att antalet avhoppande elever från språkbadsundervisning är betydande. Detta kan tolkas som ett tecken på att undervisningen inte passar alla. Liknande statistik gällande avhopp går inte att finna i Finland. Avhoppet i Kanada förklaras med att undervisningen tidigare har bestått av lärarcentrerad snarare än elevcentrerad pedagogik, och en annan faktor som kan påverka avhoppstatistiken är att när kanadensiska familjer flyttar - vilket de gör mer än skandinaviska familjer (min handledares kommentar) - kan det medföra ett skolbyte som inte möjliggör fortsatt språkbad för barnen.

Enligt modellen för tidigt fullständigt språkbad i Vasa är språkbadsmetoden avsedd för "enspråkiga finska barn" (U. Laurén 2003:13). Detta utesluter per definition elever från flerspråkiga hem, exempelvis ett barn med engelsk pappa och finsk mamma, trots att

språkforskarna är överens om att barn klarar av att behärska mer än två språk och att det är en resurs i tillägnandet av ett tredje språk. Liknande krav på enspråkighet ställs vid intagning till språkbadsprogrammen i skolor i min undersökning (se 5.1.6). Därtill tillkommer kravet på att språkbadsläraren ska kunna, åtminstone passivt, elevens förstaspråk, vilket kan tolkas som att elever med andra modersmål än finska utesluts.

Vid en undersökning av språkbadslärarstudenter genomförd av Koutonen (2005) svarar de flesta språkbadslärarstudenterna att metoden passar för alla eleverna samtidigt som de anser att det kan vara svårt för ”svaga elever” och ”elever som har svårt för att jobba i grupp” att nå upp till målen.

#### 4.4.4 Tidigare forskning på språkbadslärarstudenter i Finland

Språkbadsmetoden är ung och språkbadslärarutbildningen i Finland är ännu yngre. Av dessa skäl finns det väldigt lite forskning gjord på finska språkbadslärarstudenter. Det mesta som är gjort är skrivet av just språkbadslärarstudenterna själva.

Heidi Koutonens D-uppsats från 2005 är en av dem. Den behandlar hur tolv språkbadslärarstudenter uppfattar sina erfarenheter av att undervisa i språkbad. Kort sammanfattat kan man säga att bara fyra av de tolv informanterna kan tänka sig att arbeta som språkbadslärare efter avslutade studier. De tycker bland annat att språkbadsläraryrket är både lockande och krävande men att de först ville skaffa arbetserfarenhet från tjänster med icke-språkbadsklasser innan de känner sig beredda att jobba som språkbadslärare.

#### 4.4.5 Tidigare forskning på språkbadslärare i Finland

Först på senare tid har man inom den finska språkbadsforskningen börjat rikta fokus mot språkbadslärarna, delvis på språkbadslärarnas egen önskan. Det finns därför bara ett fåtal undersökningar att tillgå, en av dem är Buss och Mårds (1999) undersökning av 24 språkbadsskolor, deras elever och deras lärare. Undersökningen visar att få lärare har genomgått den relativt färsk språkbadslärarutbildningen men att många har förkovrat sig i ämnet genom kurser eller på egen hand. Undersökningen visar också att lärarna är relativt eniga om vad man tycker är viktigt, exempelvis att lärarna bara ska tala språkbadsspråket till eleverna i och utanför skolan, att man som lärare ska kunna elevens förstaspråk och att läraren bör tala språkbadsspråket lika bra som en infödd. Däremot tycker lärarna inte att det är lika viktigt att övrig språkundervisning är enspråkig, att läs- och skrivinläring ska vara på språkbadsspråket eller att minst 50 % av undervisningen ska vara på språkbadsspråket. (Buss & Mård 99:58)

Levälahti (2004) har undersökt språkbadslärares attityder till språkbad och erfarenheter av språkbad på högstadiet i sin D-uppsats. Av hennes 14 informanter hade endast en studerat flerspråkighet och deltagit i seminarier i någon större utsträckning. Åtta informanter hade ingen som helst fortbildning i språkundervisning eller språktillägnande. Undersökningen visar att språkbadslärarna anser att yrket kräver mer tid än att vara lärare med traditionell undervisning på grund av det övergripande målet med funktionell tvåspråkighet. Av den anledningen önskar några av informanterna få ett lönetillägg för språkbadslärare. Undersökningen visar också att lärarna inte följer Grammonts princip med ett ansikte - ett språk, utan blandar in en hel del finska i sin undervisning. Levälahti hävdar att det är viktigt att lärarna får mer teoretisk kunskap om språkbad för att kunna utveckla sin undervisning (Levälahti 2004:25ff.).

#### 4.4.6 Språkbadsmodellen i Sverige

Gunnar Tingbjörn gör i *Svenska som andraspråk, lärobok 1* (1994) en jämförelse mellan språkbadsprogrammen i Kanada och den andraspråksundervisning som bedrivs för invandrabarn i Sverige. Han finner dock ganska snart att det finns mer som skiljer dem än

vad som förenar dem. Till en början kan jämförelsen verka rimlig eftersom invandrarelever ofta hamnar i en situation där de lär sig ett nytt språk genom ämnesundervisning. Detta menar Tingbjörn är bara en skenbar likhet. Det är en stor skillnad mellan att välja språkbadsundervisning och att bli tvingad till att inhämta sin kunskap på ett andraspråk. Språkbadsundervisningen i Kanada är ett medvetet val och har som mål att utveckla tvåspråkighet medan i den svenska skolan så är man tvingad att genomgå en enspråkig utbildning med eventuella inslag av hemspråk. Därtill finns stora skillnader om man jämför exempelvis fördelning av förstaspråk och andraspråk, språkens (engelska, franska och svenska) betydelse, lärarnas och elevernas situation i de båda skolorna. Exempelvis är en av de mest betydelsefulla skillnaderna nivån av frustration hos en invandrarelev som varken blir förstådd eller förstår vad lärare och andra elever säger i jämförelse med språkbad där alla elever är i samma situation och kan göra sig förstådda på sitt förstaspråk (Tingbjörn 1994:67ff.).

I Sverige har man försökt tillämpa tankarna bakom de kanadensiska språkbadsprogrammen, att lära ett andraspråk genom ämnesundervisning, och kallat det för *följdverkansundervisning*. Målet är med andra ord att lära sig andraspråket genom att lära på målspråket. Om det här fungerade automatiskt så skulle man ju helt enkelt kunna sätta invandrarelever i Sverige i ett svensk klassrum så är ju allt ordnat. Men riktigt så enkelt är det inte, skriver Tingbjörn, undervisningen måste noga anpassas efter elevens förståelse och inlärningsnivå och det krävs, med tanke på att invandrarelever i Sverige inte har samma homogena bakgrund som språkbads elever i Finland eller Kanada, speciellt sammansatta grupper (ibid:76ff.).

#### 4.5 SAMMANFATTNING

Jag har i kapitel 4 redogjort för vad språkbad är och hur det uppkom. Man kan konstatera att språkbadsliknande metoder har funnits under en längre tid men att det inte är förrän på 1960-talet som språkbadsmetoden får den grundläggande form som den har än idag. Kanada utformade grundidén efter ett ökat behov av bättre undervisningsformer för att lära de engelsktalande barnen franska. Christer Laurén åkte till Kanada i mitten av 1980-talet och lanserade sedan modellen, med vissa justeringar, för den finska skolan. Undervisningen har gett goda resultat och eleverna tycks inte förlora mycket i ämneskunskaper jämfört med de elever som går i traditionell undervisning utan verkar snarare vinna ett funktionellt andraspråk.

Forskning har bedrivits i Finland alltsedan den första gruppen elever påbörjade sin språkbadsutbildning 1986. Den har i första hand varit koncentrerad kring eleverna och vad och hur de har lärt sig. Forskningen på hur läraren undervisar och vad hon/han har för attityder gentemot metoden är väldigt ung. Likaså har mycket lite forskning inriktat sig på språkbadslärarytbildningen.

Det här arbetet kan bidra till en ökad insikt i språkbadets förutsättningar i Finland sedda ur ett didaktiskt perspektiv. Dessutom kan arbetets jämförelse mellan språkbadsstudenters förväntningar och de verksamma lärarnas erfarenheter vara till hjälp för utvecklingen av både språkbadslärarytbildningen och de berörda lärarnas lärande. Förutom detta kan studien ha en möjlig inverkan på införande av språkbadsliknande undervisningsformer i Sverige, och, kanske inte minst, betydelse för min egen undervisning och verksamhet som lärare.

## 5 Resultatredovisning

Jag kommer här att redovisa resultaten från mina undersökningar tematiskt, jag försöker i största möjliga mån att använda mig av samma eller liknande rubriker i mina olika studier för att underlätta för jämförelser dem emellan.

### 5.1 INTERVJUSTUDIEN MED SPRÅKBADSLÄRARNA

Analys av resultaten från intervjustudien med och enkätundersökningen av språkbadslärarna har jag valt att presentera var för sig. Först presenteras intervjustudien och därefter redovisar jag resultaten från frågeformulären som ett komplement till intervjustudien.

#### 5.1.1 Informanternas bakgrund

Tre intervjuer genomfördes med språkbadslärare i Helsingforsområdet under vecka 16 våren 2006. De tre lärarna, A, B och C, är alla kvinnor, vilket reflekterar den mycket ojämna könsfördelningen inom denna yrkesgrupp. Young (1998:98) menar att det är ett "fenomen typiskt för språkbad i alla länder" och påpekar som exempel att i den första gruppen vid Vasa universitet som gick vidareutbildningen för aktiva lärare var 20 av 21 ansökande kvinnor. Även Stanutz (1992) nämner detta som ett problem som man borde rikta fokus mot. Lärare A och C undervisar på lågstadiet medan lärare B undervisar på högstadiet.

De tre kvinnorna redogjorde för sina utbildningar och det visade sig att ingen av dem hade genomgått språkbadslärarytbildningen i Vasa/Kajana. Detta är heller inte särskilt förvånande eftersom det ännu så länge inte finns något krav på formell behörighet i språkbad för att få anställning som språkbadslärare. Det enda extra krav som ställs på en sökande till språkbadslärartjänster är krav på språkliga färdigheter. De tre lärarna har alla någon form av universitetsutbildning i svenska språket och goda kommunikativa färdigheter på svenska.

Varför de tre lärarna valde att börja som språkbadslärare berodde i samtliga fall, mer eller mindre uttalat, på slumpen. Ett vikariat ledde till ett annat som ledde till en tjänst, eller en tidigare kollega startade en skola och bad om hjälp. När lärare C får frågan hur hon kom i kontakt med språkbad svarar hon:

I misstag. Jag höll på och studerade till ämneslärare i svenska. Jag var ännu hemma med pojkarna, de var alldeles små. Jag såg en annons faktiskt i tidningen och så visste ingenting om språkbad, jag hade hört så mycket att de undervisade på ett främmande språk och det lät faktiskt jätteintressant.

Svårare än så var det inte. Hon ringde rektorn på skolan och erbjöd sina tjänster och fick börja jobbet nästföljande måndag.

När vi sedan diskuterar den första tiden för dem som nya lärare i den här, för dem, främmande undervisningsmetoden säger de alla att det första året var tufft. De har alla kämpat med material och skolböcker som varit dåligt anpassade för undervisning inom språkbadsprogrammet. En del böcker har varit böcker som man använt i svenska skolor och en del annat har man helt enkelt fått översätta. Lärare A har funnit läromedel som används i svenska som andraspråk i Sverige nyttiga eftersom de ligger på en nivå som motsvarar hennes elevers språknivå, men även hon har fått stryka och ändra i böckerna när de har handlat för mycket om situationer typiska för Sverige.

En annan utmaning för lärarna den första tiden var att man fick lära sig alla facktermer på ett nytt språk. Lärare B hade läst biologi på universitetet som huvudämne men fick nu "börja om från början" med att lära sig de svenska orden för alla biologitermer, som redan var krångliga på finska.

När språkbadsmetoden kom till Finland möttes den, som tidigare nämnts, av hård kritik. Det går bland annat att läsa i Pensas avhandling (1992) om tidiga negativa reaktioner i finsk

press. Exempelvis tyckte många att inlärnin g av ett andraspråk så tidigt kunde förstöra för barnens förstaspråk, att det hela bara var en komplot t för att ge Svenska Folkpartiet i Finland (SFP) fler röster osv. Av denna tidiga kritik har ingen av informanterna några erfarenheter av. Lärare C påminner sig dock om sin första arbetsplats i Borgå där hon stötte på negativa reaktioner i slutet av 1980-talet:

Ja, faktiskt, ja. I Borgå var det så. I städer där det är mer fifty-fifty så strider man mera, här i Helsingfors är man bara glada. Jag är själv från Hangö och där har de hållit på i årtal och stridit. 'Svenskspråkiga, man kan ju inte umgås med dem' och så där. Jag har själv haft den nyttan att jag är tvåspråkig så jag har umgåtts i båda lägren. Som man säger på finska, *takinkäüntäjä*, kappvändare. I Borgå var det faktiskt så att vi hade vår egen kaffestuga<sup>3</sup>, vi språkbads lärare. Vi dög inte i deras sällskap. Det var några som var bittra över det att vi tog deras timmar. Det var många i början som var just som jag själv "obildad" och obehörig och att vi tog arbetsplatser för dem som var behöriga, "riktiga lärare". Och vi blåbär var där och undervisade på ett främmande språk, som ingen behöver dessutom i det här landet.

Det är en av nackdelarna som också Stanutz (1992:53ff.) pekar på, nämligen att det finns en risk att skolor delas och att det kan leda till ökade kostnader i form av exempelvis dubbla lärarrum. Alla tre lärarna menar att de inte uppfattar att det skulle finnas någon uppdelning på skolorna de jobbar på idag. Pensas skriver också att de negativa reaktionerna är vanliga i början när språkbadet initieras och i en övergångsperiod innan de positiva resultaten börjar märkas (Pensas 1992:86). Lärare B känner sig stöttad av sina kollegor men även lite ensam eftersom hon är skolans enda språkbads lärare. När hon stöter på pedagogiska problem så diskuterar hon dem med exempelvis svensklärare och andra biologilärare, men när hon har frågor om språkbad känner hon att hon inte har någon att vända sig till.

### 5.1.2 Utmaningarna med att undervisa i språkbadsklass

Utövandet av metoder i språkbadsundervisning ser förstås olika ut för olika lärare men det finns något som förenar dessa tre lärare i de utmaningar som de ställs inför. Det svåraste med att undervisa i språkbadsklasser tycker de alla är att få eleverna att förstå. Inte nog med att man kanske måste lära sig en massa nya termer som lärare, som exempelvis lärare B:s biologitermer, man ska dessutom få eleverna att förstå dem. Lärare C säger:

Att få dem att förstå [är det svåraste]. Om man nu till exempel har, vad ska vi säga, matsmältningen. Sen har jag framför mig ett åttaårigt barn som har haft språkbad i två år och vet just och just att säga att 'mitt namn är Mirka' och 'jag har en mamma och en pappa'. Och så ska du börja och prata om matsmältningen och tunntarmen och såna saker, då måste man vara kreativ.

Alla tre lärarna nämner elevernas förståelse som något av det svåraste med att undervisa i språkbad, i synnerhet i de yngre åldrarna, och att man får vara väldigt påhittig för att kunna komma med lösningar. Lärare A säger att hon har haft med sig de mest lustiga saker till skolan för att exemplifiera. Vissa elever, säger hon, har svårt för att förstå språket i matematiska uppgifter. Exempelvis kan de bli hindrade av att inte förstå vad Pelles 25 *kottar* eller *kastruller* är för något och då kan de inte räkna ut hur många fler de är i förhållande till Lisas 22 även om det handlar om enkel subtraktion. Det är, kan man förmoda, frustrerande att behöva känna sig dum när man vet att man hade kunnat lösa uppgiften om bara kotte hade hetat *käpy* och kastrull hette *kattila*. Då får man som lärare ta med sig kottar och kastruller hemifrån, säger lärare A, och exemplifiera

<sup>3</sup> "Kaffestuga" är finlandssvenska för fikarum.

En annan utmaning som två av lärarna tar upp är den om att man ska vara så hårt bunden vid svenskan. Enligt modellen för tidigt fullständigt språkbildning så ska ju läraren följa den så kallade *Grammonts princip* som innebär att läraren bara talar språkbildningsspråket till eleven, både i och utanför klassrummet (se 4.3.4). Detta försöker lärare B och C följa men de har märkt att i vissa situationer är det lite knivigt. Lärare B lär ut både de svenska och de finska orden när hon lär ut artnamn:

Med språkbildningseleverna man måste hela tiden använda svenska. Men nu har jag gjort så, och det gör inte alla språkbildningslärare, alltså växtnamn och fågelnamn i biologin, jag ger dem på också på finska. Två ord, två namn, så att de också sen senare kan använda de.

Med "senare" menar hon att hon försöker förbereda eleverna för deras vidare studier. Språkbildning finns inte som alternativ på gymnasiet i Finland, så flera som har läst i språkbildningsskolor väljer att läsa vidare på ett svenskspråkigt gymnasium, men långt ifrån alla. Många väljer ett finskspråkigt gymnasium och då är det ju viktigt att de inte ligger efter i terminologin, menar lärare B. Lärare C erkänner också att de har försökt att följa principen med "ett ansikte - ett språk" men att det inte riktigt har fungerat på skola C. Lärare C nämner även de situationer då det vore direkt fel att använda språkbildningsspråket, exempelvis kan det vid ett bråk vara lämpligt att eleverna får tala sitt "känslspråk" så att de får tala ut om situationen. Hon upplever att det är något som "man jämt har dåligt samvete för, att man använder båda språken".

### 5.1.3 Förutsättningar för lyckosamt språkbildning

I en del av litteraturen diskuteras ifall det skulle finnas några särskilda färdigheter som en lärare bör besitta för att bli en framgångsrik språkbildningslärare. Obadia menar i sin artikel *What is so special about being an immersion teacher?* (1992) att språkbildningsläraren är som vilken annan lärare, möjligen är hon lite mer av en skådespelare (Obadia 1992:92). Med detta menar han att språkbildningsläraren ofta tvingas agera mycket med sitt kroppsspråk för att få eleverna att förstå vad man menar när de inte förstår språkbildningsspråket. Lärare C säger att man måste vara "jätteaktiv" och att lektionerna kräver intensivt förarbete. Lärare B lägger till att det som kanske skiljer henne från en lärare med traditionell undervisning är att "man måste vara lite mångsysslare" med många kreativa lösningar. Detta att hitta kreativa lösningar med kastruller, agerande och temaarbeten kräver mycket planering och förberedelser. Lärare C jämför sitt planeringsarbete med en traditionell lärares:

Man ska vara färdig med att jobba jättemycket och planera och förhandsarbete krävs jättemycket, kanske mera än en vanlig lärare. En vanlig lärare, kan komma till klassen också oförberedd nån gång, det är helt normalt, men jag kan aldrig göra det. Jag måste alltid planera mina timmar så att det här stoffet vi tänker behandla och också sättet hur jag ska få dem att begripa. Hur ska jag få dem att förstå och vad ska de få ut av det här?

Lärare B är inne på samma spår och menar att en språkbildningslärare måste känna till vad som händer i hjärnan, själva språkinlärningsvinkeln. Det är inte bara ämnesundervisning man håller på med, poängterar hon, utan man måste hela tiden hålla i minnet att det samtidigt är språkundervisning. Obadia beskriver ämneslärares uppdrag i språkbildning: "Even when you are teaching other subjects, you are still a language teacher" (Obadia 1992:92). Även om du är ämneslärare så är du fortfarande språklärare, och förberedelserna blir på så sätt de dubbla när man dels måste tänka på vad man ska undervisa, "stoffet", och dels vilket språk man ska använda för att få eleverna att begripa vad man menar. Exempelvis kan man inte hålla en katederundervisning och föreläsa om matsmältningen för elever i skolår 2 på svenska utan

man måste vara lite "fiffig", som lärare C uttrycker det, och använda passande metoder:

Jag har jättemycket det här i min klass med temaarbete. När jag planerar en sån tema så tänker jag också vilka språkliga drag kommer också med? Orden. Hur ska jag anpassa de olika ämnena så att de passar in i temat? Och sen har jag använt den där story telling-metoden. Man måste planera jättenoga. Uppgifter som uppmuntrar dem att prata svenska. Mycket grupparbeten och pararbeten och jättelite enskilt arbete.

Temaarbete är väldigt vanligt på både skola A och skola C, där flera lärare arbetar ämnesövergripande med ett gemensamt tema. Överallt i skola C:s korridorer ser man alster som eleverna har arbetat med i sina temaarbeten. På en vägg hänger ett tjugotal papegojor med pratbubblor som beskriver elevens intryck av filmen *Pippi på de sju haven* som de har sett på bio. På en annan vägg hänger en förteckning över just de sju haven. Allt på svenska förstås. Det förefaller naturligt att arbeta med teman i grupper och med parövningar när så stort fokus ligger på att eleverna ska tala språkbadspråket. Lärare B känner inte att hon behöver tänka på det, grupparbeten blir det en hel del av ändå när man ska göra biologiska experiment och att arbeta med ämnesövergripande temaarbeten är uteslutet eftersom hon är ensam språkbadslärare på skolan. Dessutom får hon intrycket av att hennes elever inte är särskilt intresserade av att prata svenska i alla fall, hon märker att de pratar nästan uteslutande finska sinsemellan och på rasterna hör hon väldigt sällan eleverna tala svenska. En betydande orsak till detta, menar hon, är att språkbads elevernas klass i ämnesundervisningen som inte är på språkbadspråket består av lika många elever som inte går i språkbad. Även lärare A och C vittnar om att eleverna hellre talar finska än svenska på rasterna. Det är kanske inte heller önskvärt att eleverna talar språkbadspråket på rasten, även språkhjärnan behöver vila.

Återkoppling blir därmed en intressant faktor i språkbadsundervisningen, det vill säga hur mycket lärarna korrigerar elevernas tal och skrift under lektionerna. I språkbad är det viktigare att eleven lyckas få fram sitt budskap än att den grammatiska formen är helt korrekt. Lärarens uppgift blir då att uppmuntra eleverna att använda språkbadspråket och inte fästa allt för mycket uppmärksamhet på korrigeringar av grammatik och strukturer (Buss och Laurén 98a:7). Lärare B säger att avvägningen är ganska svår och något man får brottas med varje dag: dels ska man inte korrigera elevernas språk, men samtidigt får de inte tala för slarvigt så att budskapet inte går fram. Lärare A säger att hon korrigerar väldigt lite, i huvudsak verb böjning, som "liggde/låg", och när eleverna säger fel på "en" och "ett". Lärare C märker att många elever vill tala korrekt och ber henne att rätta dem. Hon har börjat med att upprepa de meningar som eleverna säger fel, exempelvis kan eleven säga: "i helgen liggde jag i sängen" och då kan läraren svara: "jaha, så du bara låg i sängen hela helgen?".

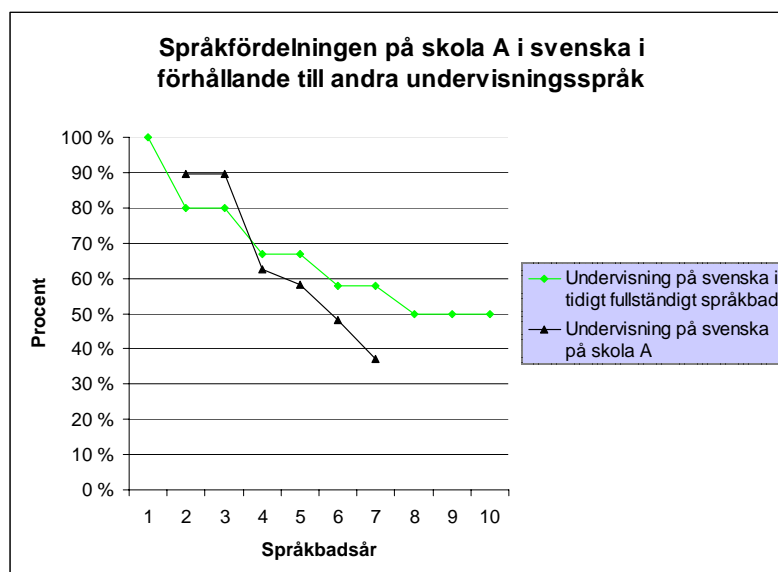
#### 5.1.4 Lokala läroplaner

Enligt den nationella läroplanen för den grundläggande utbildningen så har alla språkbadsskolor en skyldighet att utforma en lokal läroplan där det skall fastställas i vilka läroämnen och i vilken omfattning det undervisas på språkbadspråket (Utbildningsstyrelsen 2004:270). Bara skola A, där lärare A undervisar, har utarbetat en lokal läroplan. Skola C håller just på med att utforma en och tänker implementera den till hösten 2006. Skola A har skrivit ihop ett dokument på nio sidor där det går att läsa vilka övergripande mål och skolårsspecifika mål (läsa/skriva och förstå/tala) som språkbadsverksamheten på skolan har, timfördelningen mellan svenska och finska, exempel på arbetsmetoder samt hur arbetet ska utvärderas.

Lärare A säger man i största möjliga mån försökt efterlikna de principer för tidigt fullständigt språkbad som man har ställt upp i Vasa (se 4.3.4) och att målet för språkbadet på skola A är att eleverna utvecklar en funktionell tvåspråkighet. Timfördelningen av undervisning i svenska i förhållande till finska och andra språk säger hon följer den för tidigt



fullständigt språkbad, men om man granskar den lokala läroplanen så ser man att den skiljer sig en del från de riktlinjer som Centret för språkbad och flerspråkighet dragit upp som rekommendationer för språkfördelningen i tidigt fullständigt språkbad (se figur 2).



Figur 2: En jämförelse mellan Centret för språkbad och flerspråkighets och skola A:s fördelning av svenska som undervisningsspråk i förhållande till andra språk ur skola A:s lokala läroplan. Observera att språkbadsår 1 motsvarar förskola och att språkbadsår 2 därmed motsvarar skolår 1 osv.

Enligt figur 2 finns det stora skillnader i språkfördelningen i undervisningen på skola A i förhållande till rekommendationen från Centret för språkbad och flerspråkighet. Man kan å ena sidan hävda att skola A inte bedriver tidigt fullständigt språkbad som de hävdar, men å andra sidan är rekommendationen just en rekommendation. Frågan är hur mycket man kan avvika från modellen innan man går över gränsen och inte längre bedriver fullständigt språkbad. Som framgår av figur 2, avviker man i två hänseenden: dels när man i skolår 1 och 2 har mer undervisning på svenska än i modellen, dels i skolår 3-6 när man har mindre undervisning på svenska. En förklaring till att skola A avviker från modellen kan vara att det i praktiken är svårt att ligga helt i linje med modellen. En annan orsak kan vara att introduktionen av tillvalsspråken inte infaller samma år som det rekommenderas i modellen. Den stora avvikelser i skolår 6 (=språkbadsår 7) kan förklaras av att alla elever inte väljer att läsa vidare i språkbad på högstadiet. Lärarna väljer då att lära alla elever den grundläggande begreppsapparat som man behöver känna till för att klara studierna även i en finsk skola. Hoppet från skolår 2:s andel svenska (90 %) till skolår 3:s andel (drygt 60 %) tyder på att det första tillvalsspråket introduceras under skolår 3.

Obadia menar att särskilt högstadiel elever är rädda för att de ska få lägre betyg i de nationella proven eftersom undervisningen är på ett främmande språk, och att det därför är viktigt att förtydliga för eleverna att språkbadslärarna ställer samma krav på sina elever som de lärare som undervisar på L1 och klargöra vilka de kraven är. (Obadia 1995:94) Alla tre lärarna menar med eftertryck att de i övrigt följer de läroplaner som gäller för de skolor som inte har språkbadsundervisning, och de tycker alla att de ställer samma krav på de elever de undervisar som de skulle ha ställt på eleverna om de haft traditionell undervisning.

### 5.1.5 Är språkbad för alla elever?

I den lokala läroplanen för språkbadsundervisning på skola A går det att läsa att språkbad är tänkt för enspråkigt finsspråkiga familjers barn. Detta är en åsikt som de inte är ensamma

om, ty även Ulla Laurén menar att: "i det tidiga fullständiga språkbadet i Vasa får enspråkiga finska barn ett andra språk, svenska, från 5 eller 6 års ålder i en språkbadsförskola" (Laurén 2003:13). Detta leder oss osökt in på frågan vem språkbad egentligen är till för. Om man exempelvis har en finskspråkig mamma och en engelskspråkig pappa, får man då inte gå i svenskt språkbad i Finland?

Anledningen till att det inte får talas svenska i hemmet är att eleven inte ska ha ett för stort försprång i förhållande till sina klasskamrater. Dessutom finns det ju svenska skolor på många ställen i Finland för elever med svenska som ett av sina modersmål. Men det borde egentligen knappast vara ett hinder att kunna fler språk utöver finska (exklusive svenska) om man går i en språkbadsklass. Det är ju snarare en resurs för eleven och öppnar upp möjligheter för henne/honom att lära sig det nya språk lättare.

Det är intressant att både den lokala läroplanen och Ulla Laurén benämner metoden så uteslutande avsedd för enspråkigt finstalande elever, vilket inte är helt uppdaterat med forskningen till dags dato. Senare tids flerspråkighetsforskning visar på att flerspråkiga elever lättare lär sig ytterligare språk och generellt klarar skolstudierna bättre. Ett flertal studier av två- eller flerspråkiga elever nämns av Cummins & Swain (1986:20), som alla visar att eleverna med fler än ett språk klarar sig bättre i skolan beträffande både ämneskunskaper och språkinläring. I skrivande stund läser jag att Inger Lindberg, professor i svenska som andraspråk och föreståndare för institutet för svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet, i sitt inlägg i debatten om miljonsvenskan i Dagens Nyheter våren 2006 menar att "det får faktiskt plats flera språk i huvudet utan att det begränsar människan. Tvärtom tyder allt på att språken i stället berikar varandra och den språklust som många flerspråkiga ger uttryck för kännetecknas av en kreativitet som ju uppskattas i andra sammanhang" (Dagens Nyheter 17 maj 2006).

Den här dokumenterade sanningen, att flerspråkiga elever som grupp lyckas bättre än enspråkig beskrivs av Cummins (2000):

"[the] 'additive bilingualism enrichment principle' highlights the fact that bilingualism is not just a societal resource, it is also an individual resource that potentially can enhance aspects of bilingual children's academic, cognitive and linguistic functioning." (Cummins 2000:175) tvåspråkighet är inte bara en social resurs utan även en individuell resurs som potentiellt kan vara utvecklande för elevens akademiska, kognitiva och lingvistiska studier. (min övers.)

Det här betyder ju i sin tur att tvåspråkiga elever inte borde ta skada av språkbad utan tvärtom, de har vetenskapligt bevisade fördelar av att vara två- eller flerspråkiga.

Lärare B förklarar att på deras skola vore det helt möjligt att gå i deras språkbadsklass om man, som i exemplet ovan, har en finskspråkig mamma och en engelskspråkig pappa, så länge ingen av föräldrarna har svenska som modersmål. Hon vet också med sig att ett par av eleverna i hennes klasser har mor- eller farföräldrar som de talar svenska med, men hon frågar: "Hur petig får man vara?" Lärare C medger att hon, för första gången, valt att låta två elever med svenskspråkiga fäder gå i hennes klasser. De är båda duktiga flickor, säger hon, och de hjälper de andra de andra eleverna när de inte förstår men hon inser samtidigt att hon bryter mot en av de grundläggande reglerna med språkbad.

När jag frågar lärare B om språkbad är till för alla elever, svarar hon att det nog är det. Inte för nyinvandrade elever förstås, anser hon, de har ju språkbad hela tiden i den finska traditionella skolan och för dem vore det alldeles onödigt. Men barn med utländsk bakgrund som varit hela sitt liv i Finland, lägger hon till, borde ha samma möjlighet som andra finska barn.

Lärare C tar upp en annan aspekt när hon menar att språkbad nog inte passar alla elever lika bra. Elever med svåra inläringssvårigheter får det ganska tufft i språkbad, menar hon.

Även om många menar att även elever med inlärnings svårigheter klarar av och rent av med fördel kan gå i språkbåd, så har det en gräns menar lärare C. Exempelvis tycker hon att en elev som är väldigt introvert och passiv skulle ha mycket svårt för sig i en språkbådsklass.

### 5.1.6 Vilka särskilda färdigheter utvecklar en språkbådselev?

De elever som får gå i svenskt språkbåd i Finland, anser lärarna i min intervjustudie, får med sig mer än de elever som haft traditionell undervisning inte får med sig efter skolan. Lärare A menar att språkbådseleverna känner till den svenskspråkiga kulturen bättre vilket stämmer väl överens med internationella rapporter. Stanutz (1992) har sammanfattat en hel del av de resultat som har framkommit ur de kanadensiska utvärderingarna av vad elever har lärt sig och det visar sig att de elever som gått i franskt språkbåd också känner väl till den franskspråkiga kulturen. Lärare B undervisar inte specifikt i den svenskspråkiga kulturen i sina ämnen utan hoppas att eleverna får ta del av den i andra ämnen som till exempel svenska och samhällskunskap. Lärare A och C undervisar båda i den svenskspråkiga kulturen. De har bl.a. haft med sig sina elever på Svenska teatern (en finlandssvensk teater i Helsingfors) och ordnat med svenskspråkiga brevvänner.

Lärare A och B menar att språkbådseleverna utvecklar språkliga färdigheter, att de får en funktionell tvåspråkighet som förbereder dem för exempelvis en arbetssituation i den globaliserade världen. Lärare B är därtill ganska säker på att språkbådseleverna också är bättre på andra språk än elever som fått traditionell undervisning. En orsak till det, menar hon, kan vara att språkbådseleverna har mycket mer motiverade föräldrar som bryr sig om sina barn och deras skolgång.

Lärare C menar att elever som gått i språkbådsprogram utvecklar en bättre självkänsla än elever i traditionell undervisning. Orsaken, menar hon, är att språkbådseleverna oftast gått i samma klass, och ofta samma klassrum, under en längre tid. Hon jämför med de andra klasserna på skolan:

De här andra klasserna de har ju ganska mycket invandrare, en del springer på islamtimmar, en del på somalitimar, en del här och en del där, studerar ryska och vad som helst och det är ganska lite de är ihop hela klassen. Deras klassanda är helt enkelt en annan än språkbådsklasserna. Språkbådsklasserna håller inte på med egna religioner och språk och sånt.

Det här citatet avslöjar en hel del om hur en språkbådsklass på skola C ser ut, antagligen väldigt homogena klasser vad gäller hemförhållanden och även socioekonomisk bakgrund. Man kan förmoda att ingen elev med invandrarbakgrund har sökt, eller åtminstone kommit in, till språkbådsprogrammet på skolan. Detta riskerar att skapa en väldigt segregerad skolmiljö och det återknyter till ovanstående rubrik om vem språkbådsskolan egentligen är till för. På skola C utgörs tydligen språkbådsklasserna av elever med en homogen kulturell bakgrund. Även lärare A kommer in på detta, på ett sidospår, när hon försöker jämföra den finska språkbådsskolan med den svenska skolan. Hon har en kollega som arbetar på en skola i en förort i Stockholm där pojkarna med utländsk bakgrund, enligt hennes kollega, inte respekterar kvinnliga lärare. "Problemet i den svenska skolan är invandrarna, några sådana problem finns inte här", säger lärare A. Detta tyder på att även språkbådsklasserna på skola A har elever från en homogen finsk bakgrund. Vilket även deras intagningsrekommendationer i den lokala läroplanen indikerar med att uttrycka att språkbåd är tänkt endast för enspråkigt finska familjers barn.

## 5.2 ENKÄTUNDERSÖKNINGEN MED SPRÅKBADSLÄRARNA

Av utskick till elva skolor fick jag tillbaka ifyllda frågeformulär från lärare i sex olika skolor, alltså drygt hälften. Dessa utgör ett underlag av tio ifyllda frågeformulär.

### 5.2.1 Informanternas bakgrund

Av de tio informanterna i enkätstudien bland språkbadslärarna i Helsingforsområdet var samtliga tio kvinnor. I övrigt var variationerna stora. Åldersmässigt var de blandade: en var under 30 år, fyra var över 50 år och resterande fem var däremellan. Fyra av de åtta informanterna hade undervisat i mindre än tre år och resterande sju hade undervisat i fem år eller mer. Sex av dem hade genomgått någon form av språkbadsutbildning, från några enstaka fortbildningshelger till en hel termin, men ingen av informanterna hade gått på språkbadslärarprogrammet i Vasa. Resterande fyra informanter svarade att de inte hade någon språkbadsutbildning alls. I en tidigare nämnd undersökning, av ungefär samma omfattning som min, refererad till av Young (1995:105f.), saknade tre fjärdedelar av informanterna all form av språkbads- och tvåspråkighetsutbildning. Den undersökningen är mer än tio år äldre än min, och även om båda undersökningarna är relativt små så visar det ju ändå att det finns luckor att fylla.

Hur informanterna kom i kontakt med språkbadsmodellen varierar. Slumpen utpekas hos två informanter som orsaken, i fem fall fick informanten en förfrågan om att byta tjänst, och i de resterande tre fallen sökte informanterna en tjänst som språkbadslärare utan större förkunskaper, kärnfullt uttryckt av en informant: "Jag sökte jobb i Helsingfors och fick det. Så blev jag språkbadslärare". Sju av de tio har varit på studiebesök på en annan språkbadsskola än den de undervisar på. Av de sju som svarade att de hade besökt en annan språkbadsskola hade fyra besökt skolor inom Helsingforsområdet och tre besökt skolor utanför Helsingfors (i Vasa och Karleby).

Av informanternas bakgrund kan man dra slutsatsen att de är en åtminstone könsmässigt homogen grupp. De har mycket lite eller ingen språkbadsutbildning och kom i många fall in i yrket av en slump. Detta sammanfaller väl med de bakgrunder informanterna i min intervju har och tyder på att språkbadsläraryrket, åtminstone i Helsingfors, är ett kvinnligt dominerat yrke där många har lite eller ingen språkbadsutbildning alls.

### 5.2.2 Utmaningarna med att undervisa i språkbadsklass

På frågan om vad som uppfattas som den största utmaningen med att undervisa i språkbad svarar åtta av tio att bristen på lämpligt material är det besvärligaste. Detta återspeglas också i de tre intervjuerna, där alla svarar att de har kämpat med att översätta läromedel som varit dåligt anpassade för undervisning inom språkbad. Att ingenting har gjorts åt problemet på läromedelsfronten är lite märkligt med tanke på att det med utökandet av antalet språkbadsskolor också borde innebära en växande marknad. Lärare C i intervjustudien nämner att de i hennes arbetslag har samlat ihop sina översatta och egenkomponerade material och sökt bidrag från Nordiska Rådet för att kunna skriva och trycka upp läromedel.

Två av informanterna som svarat på frågeformuläret nämner talspråkliga faktorer som svåra utmaningar. Dels svårigheten med att anpassa sitt eget språk som lärare så att det passar elevernas förståelse, och dels utmaningen i att få eleverna att tala språkbadsspråket under lektionerna. Den senare utmaningen är tänkt att lösas genom att läraren använder sig av principen ett ansikte - ett språk (Grammonts princip), och lärare A i intervjustudien har därtill delvis försökt lösa det genom att sätta upp en skylt på klassrumsdörren som säger "här inne talar vi svenska!". Utmaningen med att lägga sitt språk på en nivå som delvis motsvarar och delvis utmanar elevens språkförståelse tror jag är en utmaning som kommer med metoden och som alla verksamma lärare mer eller mindre kämpar med. Det blir gissningsvis inte lättare av att elevers språknivå, enligt lärare C, kan variera ganska mycket i en och samma klass.

### 5.2.3 Förutsättningar för lyckosamt språkbad

Egenskaper som är fördelaktiga att besitta som lyckosam språkbadslärare enligt samtliga tio informanter är bra språkkunskaper. En av lärarna lägger till att det är bra om man har ett "brinnande intresse" för språk också, en annan att man bör ha ett intresse för språkfrågor. Att ha goda språkkunskaper, inte minst i det språk man ska undervisa på, förefaller naturligt, desto mer förvånande är kanske att bara en informant nämner behovet av tvåspråkighetskunskaper. Visserligen nämner ytterligare en lärare att man bör ha goda insikter i språkbadsprinciperna och där ingår förstås tvåspråkighet och tvåspråkighetsinläring. Fyra lärare tycker att man ska ha goda ämneskunskaper också för att bli en bra språkbadslärare.

En informant tycker att man ska vara en "teaterapa", och med det menar hon förmodligen att man ska kunna agera för att entusiasmera sina elever och lättare få dem att förstå. Detta har också nämnts tidigare i samband med Vesterbackas (1992) beskrivning av användandet av icke-verbala metoder (se 4.4.2) och Stanutz (1992) beskrivning av språkbadsläraren som något av en skådespelare (se 5.1.3).

### 5.2.4 Är språkbad för alla elever?

Bara tre av de tio informanterna tycker att språkbad passar alla elever. Resterande sju tycker att det finns vissa elever som språkbad inte passar för. Tre av dem nämner olika inlärningsproblem hos elever som gör att de inte kan gå i språkbad. En av dem nämner elever med läs- och skrivsvårigheter och tycker att språkbad inte passar dem, trots att Vesterbacka och många kanadensiska forskare med henne, menar att språkbadsmetoden faktiskt är till dessa elevers fördel (Vesterbacka 1992:23).

Två lärare tycker att elever med liten språkbegåvning inte ska gå i språkbad. Den ena menar att elever som utvecklar dåliga språkkunskaper lättare blir skoltrötta och får sämre resultat i skolan som följd. Den andra menar att språkbad passar bättre för språkbegåvade elever men mindre bra för de som inte studerar flitigt. Detta synsätt kan ju bli ett problem om man tänker på att själva grundtanken med språkbad är att man utan tidigare kunskaper i språkbadsspråket ska utveckla sina språkliga färdigheter och därigenom även förbättra sin kognitiva utveckling.

En av informanterna tycker tvärtom att för bra språkkunskaper kan vara ett hinder. Hon säger att språkbad inte passar för elever med "flera modersmål än ett". Hon lägger dock in en brasklapp och menar att hon inte är "hundra procentig säker".

Den sista informanten menar att språkbad inte passar för elever med omotiverade föräldrar. Alla tre lärare i intervjustudien menar att språkbadselevernars föräldrar ofta är väldigt motiverade och att det kan ha en del i deras barns (vetenskapligt bevisade) framgångar i skolan. "I dessa sammanhang", menar Tingbjörn (1994) i samband med en redovisning över de franska språkbadsprogrammens goda resultat, "kan man som alltid spekulera över vad uppmärksamheten i form av forskares, skolledningens, pedagogers och massmediers intresse för verksamheten betyder för resultatet. Försöksverksamheter genomförs i allmänhet av lärare och skolor som visat och visar ett speciellt engagemang och en kreativ inställning" (Tingbjörn 1994:75). Vill man vara cynisk så kan man tolka citatet som att språkbad får bra resultat så länge man har motiverade lärare, föräldrar osv., men att det finns en risk att de goda resultaten sjunker om det blir en metod för alla. Å andra sidan kan väl inte en verksamhet som har bedrivits i snart 20 år i Finland och över 40 år i Kanada betecknas som en "försöksverksamhet"? De motiverade föräldrarna är hursomhelst en förutsättning för att få gå i språkbad, menar en del av dem som utgör underlag för min studie av språkbadslärare i Helsingfors.

### 5.2.5 Vilka särskilda färdigheter utvecklar en språkbadselev?

De språkbadselever som går ut skolan i språkbad utvecklar enligt samtliga de tio informanterna sina språkliga förmågor. Två menar att de lär sig språkkunskaper rent generellt. Fem menar att de lär sig andra språk lättare och har en större språklig medvetenhet. En nämner att de med språkbadsspråket får en additiv tvåspråkighet (de lär sig ett andraspråk utan att det går ut över modersmålet). En av informanterna menar att eleverna får en förmåga att uttrycka sig på främmande språk, vilket man nog ska tolka som att eleverna får en förmåga att uttrycka sig på språkbadsspråket, inte vilket främmande språk som helst. En informant menar, liksom lärare A och B i intervjustudien, att eleverna får det lättare att arbeta i den ”globala världen”, vilket med svenska som språkbadsspråk torde bestå av de nordiska länderna, men förstås även globalt om språkbadseleven även utvecklar fler språk lättare och bättre. En lärare menar också, i likhet med lärare A och C:s åsikter i intervjustudien, att språkbadseleverna i större utsträckning än elever i traditionell undervisning får ta del av och lär sig mer om den svenskspråkiga kulturen.

## 5.3 INTERVJUSTUDIEN MED LÄRARSTUDENTERNA

Även redovisningarna och analyserna av resultaten från intervjustudien med och enkätundersökningen av lärarstudenterna har jag valt att presentera var för sig. Först presenterar jag intervjustudien och sedan presenterar jag resultaten från frågeformulären som ett komplement till intervjustudien. Svaren följer i största möjliga mån de rubriker som använts under 5.1 och 5.2 för att senare underlätta för en jämförande diskussion i resultatdiskussionen.

### 5.3.1 Informanternas bakgrund

De tre intervjuerna med språkbadslärarstudenterna vid Vasa universitet genomfördes under måndagen den 24 april 2006 i Vasa. De tre studenterna, 1, 2 och 3, studerar alla vid språkbadslärarprogrammet i Vasa/Kajana. Student 1 hade inga högskolestudier eller erfarenheter av att undervisa innan hon påbörjade sina lärarstudier, student 2 hade arbetat både som lärare och rektor och läste pedagogik på Öppna universitetet innan han började i Vasa, och student 3 hade studerat 15 högskolepoäng pedagogik vid annat universitet innan hon på tredje försöket kom in på språkbadslärarytbildningen i Vasa. Student 1 (kvinna) och student 2 (man) har studerat tre terminer vid programmet och är inne på sin avslutande termin innan de ska vidare till Kajana för vidare studier. Student 3 (kvinna) är inne på den avslutande sex veckor långa slutpraktiken som alla språkbadslärarstudenter måste genomföra i Vasa. Student 3 är med andra ord examinerad språkbadslärare till sommaren, efter sex års högskolestudier. Detta trots att hon inte har genomfört någon av sina praktikperioder på språkbadsskola. På frågan varför hon har valt bort att göra någon som helst praktik på språkbadsskolor när hon studerar till och snart examineras som språkbadslärare svarar hon att hon ganska snart i sin utbildning kom fram till att hon inte skulle passa så bra som språkbadslärare.

Student 1 och 3 kom i kontakt med språkbad i samband med sina ansökningar. Student 1 hade visserligen hört talas om språkbad tidigare i och med att hon kommer från en tvåspråkig stad i södra Finland, men det var inte förrän hon sökte till lärarytbildningen som hon fick information om vad metoden innebär. Student 2 kom i kontakt med språkbad i och med sitt arbete som rektor på en skola i södra Finland. Han menar att han alltid ”dränkt” sina barn i de språk han behärskar, franska vid matbordet och finlandssvenska nyheter på teve, vilket har visat sig fungera bra och att han därför vill blanda nytta med nöje och bli språkbadslärare. Student 1 och 3 ser det som en stor fördel att utbildningen ger en bred möjlighet att kunna söka jobb som språkbadslärare, svensklärare och klasslärare, och att detta var ett av argumenten som lockade dem till att söka utbildningen. Student 3 menar också att

möjligheten att kunna studera svenska och pedagogik tillsammans var unikt för Vasa universitet och att det lockade.

Alla tre studenterna har varit ute på olika praktikperioder. Student 1 och 2 har kommit lika långt i sina språkbadsstudier och känner båda att praktikperioderna har varit givande och roliga. Enda invändningen kommer från student 1 som tycker att det har varit svårt att göra stora delar av praktiken i par med en annan student som "medlärare" eftersom man ofta hade olika åsikter om hur man ska lösa didaktiska utmaningar. Student 3 skiljer sig en del från de två andra studenterna, inte bara för att hon kommit längre i sina studier, utan även för att hon har valt att inte förlägga någon av sina praktikperioder på en språkbadsskola. Hon är en av de första som skrev sin D-uppsats utan någon som helst koppling till språkbad och hon är inte särskilt imponerad av utbildningen i Vasa som helhet.

### 5.3.2 Kritik mot utbildningen

När student 3 får frågan vad hon tycker om språkbadsutbildningen i Vasa så svarar hon: "Jag tycker inte om det. Vi läser svenska och språkbadskurserna här, och alla lärare här har inget att göra med pedagogiken. Språket betonas här och i Kajana betonas pedagogiken. Ja, det är som två olika världar. Och dom möts inte naturligt på något vis." Att undervisningen ibland sker med doktorander som inte är utbildade pedagoger nämner också student 2 som ett problem. När han har bett dem om hjälp i pedagogiska frågor har lärarna "stått handfallna", uttrycker han det.

Student 3 riktar vidare skarp kritik mot rädslan att kritisera språkbad i Vasa. Hon uppfattar det som att det är en "helig ko" som man inte får röra:

Ingen har hittat några fel i det här systemet. Det tycker jag nog är lite konstigt. Det finns nog dåliga saker i språkbad också. Och om man hittar något fel i systemet så tycker de inte om det. Jag har en kompis som har skrivit sin gradu [D-uppsats] nu och hon har kritiserat språkbadet, att man sätter barnen i en helt annan miljö och så vidare. Jag tycker nog att hon har haft bra motiveringar också, men hon fick jättehård kritik och ganska dåligt betyg också.

Student 3 antyder att man har sänkt hennes väns betyg för att han eller hon varit kritisk mot metoden. Några belegg för detta har varken student 3 eller jag, men det vore förstås allvarligt om det vore sant.

Det kan enligt min uppfattning finnas en fara i att luta sig tillbaka i en utbildning som så starkt präglas av entusiaster som den i Vasa. Om man nagelfar kursplanen för lärarutbildningen (Centret för språkbad och flerspråkighet:2004) så finns, bortsett från kursen *Kollokvium i Flerspråkighet* där man ska granska ett urval av aktuella artiklar kritiskt, inget fokus på att studenten skall lära sig inta ett kritiskt förhållningssätt. Studenter som student 3, som vågar ställa sig på tvärs och kritisera undervisningen, är nyttiga för att utmana och utveckla utbildningen. Det är förstås allvarligt om det vore så att man får lägre betyg om man kritiserar metoden, som student 3 antyder, men det finns som sagt inte några objektiva belegg för att det skulle vara så.

Student 1 uttrycker ett stort missnöje till att behöva flytta ifrån Vasa nu efter snart två års studier. Hon känner att hon har rotat sig väl i Vasa:

Jag tycker att det är jättemärkligt. Jag tycker att det är helt dumt att vi ska flytta dit. Där talar man ju inte svenska. Hellre Åbo eller Helsingfors eller nånting. Jag har hört rykten om att de inte har så positiv attityd till de som studerar till språkbadslärare och det här samarbetet mellan Vasa och Kajana fungerar inte så bra. Vi får inte all information som vi borde få. Ingen vill ju flytta till Kajana efter två år eftersom alla trivs så bra här. Sen måste man ju flytta tillbaka hit igen efter två år och göra sin praktik här i Vasa och skaffa en lägenhet, det är ju jättedumt.

Här visar citatet en uppfattning att Vasa universitet och universitetet i Kajana om än kanske inte "lever i två olika världar", som student 3 menar, så åtminstone har dålig kontakt sinsemellan. Anledningen till att man har valt att samarbeta med och förlägga delar av utbildningen i Kajana är den att universitetet där utbildat lärare i pedagogik under en längre tid, vilket Vasa universitet inte gör alls.

### 5.3.3 Utmaningarna med att undervisa i språkbadsklass

Student 1 och 2 har genomfört praktikperioder i språkbadsklasser och har planerat, genomfört och efterarbetat lektioner. Student 3 har däremot inte genomfört någon praktikperiod i språkbadsundervisning alls. Student 1 uppfattar att det är svårt att förutse vad som kommer att hända under lektionerna och att det krävs väldigt mycket planering för att kunna möta alla situationer som kan uppstå i klassrummet. Planeringsarbetet är något hon känner att hon skulle behöva träna mer på.

Student 2 menar att det finns två stora utmaningar, dels i att informera alla utanför skolan (föräldrar och allmänhet) som inte är insatta i vad språkbad är och vad det går ut på, dels finns det därtill språkliga utmaningar i klassrummet. För det första ska man själv som lärare bara använda ett språk, och för det andra är det utmanande att lyfta tysta elever och få dem att prata svenska. Han ser dock på framtiden med tillförsikt och säger att "efter ett och ett halvt år med mer eller mindre intensiva studier så är man ju ingen specialist i språkbad, man är ju på väg dit" och att svårigheterna blir mindre ju närmre examen han kommer.

### 5.3.4 Förutsättningar för lyckosamt språkbad

Jag frågade studenterna vilka särskilda färdigheter som krävs av en språkbadslärare i jämförelse med en traditionell lärare. Student 3 menar att språkbadsläraren behöver ha goda färdigheter i svenska för att kunna förklara bra för eleverna. Detta, menade hon, är en stor utmaning, särskilt i ämnesundervisningen eftersom termerna där är svåra redan på finska. När eleverna inte förstår behövs ett stort mått tålmod.

Student 1 menar att den största skillnaden ligger i att man som språkbadslärare måste planera så väldigt mycket. Man måste hela tiden tänka på att man är språklärare också, och som traditionell lärare behöver man inte sätta språkliga mål för varje lektion.

Student 2 menar att det inte finns någon skillnad mellan språkbadslärare eller andra lärare utan att alla lärare måste vara "sporrande och inte hindra den lek som finns inuti människan. Det är en färdighet som alla lärare borde dela, menar student 2.

### 5.3.5 Är språkbad för alla elever?

Jag frågade studenterna om det enligt deras mening finns någon elev som språkbad inte passar för. Student 2 menade att alla skolformer passar för alla elever så länge föräldrarna är engagerade och positiva. Han nämnde en erfarenhet från sin tid som lärare och rektor för en skola som bedrev steinerpedagogik, där två elevers föräldrar inte hade en aning om vad metoden gick ut på och därigenom inte heller visste hur de skulle uppmuntra sina barn hemma. "Om föräldrarna står bakom idén så passar det också barnen", menar han.

Student 1 tycker också att språkbadsmetoden passar alla elever och nämner att det passar särskilt bra för elever med läs- och skrivsvårigheter, eftersom man i språkbad betonar den muntliga färdigheten.

Student 3 menar i motsats till de två andra att det säkert finns elever som metoden inte passar för. Som exempel nämner hon elever som är väldigt tysta och blyga, som inte ens skulle prata om de fick prata finska, och elever med särskilda inlärningsvårigheter. Detta kan jämföras med Koutonens (2005) studie av språkbadslärarstudenter som visar att de flesta tycker att metoden passar alla men inte för "svaga eller rastlösa elever" som inte kan nå upp till målen (Koutonen 2005:47f.).



### 5.3.6 Vilka särskilda färdigheter utvecklar en språkbadsselev?

Student 3 menar att en elev som genomgått en språkbadsutbildning kommer ut i vuxenlivet med ett bättre språk. Språkbadsseleven vågar använda sig av språket på ett annat sätt än den elev som läst svenska ett par timmar i veckan i den traditionella undervisningen, menar hon.

Även student 2 är inne på språkliga färdigheter när han pratar om att eleverna som tagit studenten i språkbad har bättre språktillit. De kanske är lite sämre än elever i den traditionella undervisningen när det gäller grammatik men deras förmåga att göra sammanfattningar är bättre. Dessutom, menar student 2, är språkbadsselever bättre på att tänka själva och hitta tankemässiga genvägar eftersom de har varit tvungna att använda hjärnan mer.

Student 1 menar också att språkbadsstudenter har lättare för att se helheter, som när de ser en text på ett främmande språk som de inte till fullo behärskar, så kan de ändå skapa sig en bild av helheten genom att förstå delarna. Den förmågan har de utvecklat bättre än elever i traditionell undervisning.

## 5.4 ENKÄTUNDERSÖKNINGEN MED LÄRARSTUDENTERNA

Frågeformulär skickades till Centret för språkbad och flerspråkighet vilka distribuerade dem vidare till studenter vid språkbadsläraryrket vid Vasa universitet. Jag fick tillbaka ett underlag för analys bestående av åtta frågeformulär.

### 5.4.1 Informanternas bakgrund

Av de åtta informanterna i studien med frågeformulär bland lärarstudenterna vid språkbadsläraryrket vid universitetet i Vasa var sju kvinnor och en man. Åldersmässigt var de inte lika blandade som informanterna i studien av lärare, sju var mellan 20 och 30 och en var äldre än 30. Sex hade studerat i två terminer eller mindre, två hade studerat mellan två och fyra terminer inga studenter hade studerat i mer än fyra terminer. Sex av informanterna studerade för att bli klasslärare för lågstadiet och två studerade för att bli ämneslärare på högstadiet. De hade kommit i kontakt med språkbad på lite varierande vis. Många hade kommit i kontakt med språkbad i samband med att de sökte vidareutbildning (4 svar). Två hade dessutom gått i språkbad själva (grundskola i Helsingfors) och valt att fortsätta karriären bakom språkbadskatedern. Varför man valde att studera vid språkbadsprogrammet berodde i tre fall av att informanten tyckte om språket (svenska). Tre hävdade att det var för att man tyckte om språkbadsmetoden som valet föll på språkbadsläraryrket. Två tyckte att programmet gav studenten många yrkesalternativ vid avlagd examen och två informanter menade att möjligheten att få studera svenska och pedagogik samtidigt var särskilt fördelaktig.

Av informanternas bakgrund kan man dra slutsatsen att språkbadsläraryrket även i fortsättningen riskerar att vara dominerat av kvinnor (88 % av informanterna i min studie var kvinnor), att flera skulle bli lågstadielärare, samt att de var förhållandevis yngre än de verksamma lärarna.

### 5.4.2 Utmaningarna med att undervisa i språkbadsklass

Efter att ha tjänstgjort som språkbadslärare under praktikperioder kan lärarstudenterna konstatera att det svåra med att undervisa är bristen på tillräckligt god svenska hos studenten själv (5 svar), att få eleverna att förstå (3), att veta om eleven har förstått (1) och bristen på material (2). Detta stämmer väl överens med de erfarenheter som de verksamma lärarna i intervjustudien (5.3) redogör för. På sätt och vis hör utmaningarna samman, att anpassa sitt språk så att eleven förstår hör ihop med ens egen förmåga att uttrycka sig på språkbadsspråket. Om eleven har förstått är en fråga man kan och bör ställa sig eftersom undervisningen sker på ett för dem främmande språk. Om de inte förstår så kan det ju vara en

följd av bristen på lämpligt material. Det hela är samtidigt en av tjugningarna med språkbad menar en informant, och sätter likhetstecken mellan "svårighet = utmaning".

#### 5.4.3 Förutsättningar för lyckosamt språkbad

En språkbadslärare ska enligt lärarstudenterna besitta goda kunskaper i språkbadsspråket (7 svar), allmänt språkintresse (3), och goda allmänna språkkunskaper (1). Språket är den viktigaste kompetensen, men det är inte fel att ha god hand med barn (1) och gott tålamod (1) också. En informant tycker att det är viktigt att ha en stark vilja för att orka ta sig igenom de krävande studierna, vilka i sin tur leder till kompetenser som är avgörande för undervisningen. Överraskande nog, och i likhet med enkätstudien av språkbadslärarna, nämner ingen av studenterna kompetenser inom flerspråkighet som en förutsättning för bra språkbad.

#### 5.4.4 Är språkbad för alla elever?

De allra flesta av informanterna anser att språkbadsmetoden passar alla elever. Bara en informant anser att språkbadet inte gör det, med motiveringen att den inte är så passande för elever med koncentrationssvårigheter. Det är ju en procentuellt sett markant skillnad mellan de verksamma lärarna i Helsingfors som till 70 % ansåg att språkbad inte passade alla (se 5.2.4) och de 12 % av lärarstudenterna som anser detsamma. En anledning, kan man hoppas, är att studenterna i sin utbildning får ett öppnare sinne och kunskaper om språkbad som lärarna i många fall saknar.

#### 5.4.5 Vilka särskilda färdigheter utvecklar en språkbadselev?

Elever som genomgår en grundskoleutbildning med språkbadsundervisning får enligt de åtta informanterna med sig kompetenser som elever i traditionell undervisning saknar i form av: ökad allmän språkmedvetenhet (3 svar), kulturella kompetenser (3), blir lediga talare (2), ökad självständighet (2) och blir bättre på att lösa problem (1).

En informant svarar, lite förvånande, att språkbadselever är bättre än elever som haft traditionell undervisning på att tolka kartor. Det är en väldigt specifik kompetens som jag inte har stött på några bekräftande forskningsresultat för. Jag får inte intrycket av att det är menat som ett skämt och kan inte helt avvisa att så faktiskt är fallet.

### 5.5 RESULTATDISKUSSION

I en jämförelse mellan lärarna och lärarstudenterna i min studie så ser man att samtliga lärare och en övervägande del av lärarstudenterna är kvinnor. Detta att språkbadsläraryrket är så dominerat av kvinnor menar Young (1995:98) är ett fenomen typiskt för språkbad på alla nivåer, och resultaten från lärarstudenterna (88 % kvinnor) tyder på att det även fortsättningsvis kommer att vara kvinnodominerat. Frågan är vad detta kan ha för konsekvenser för språkbadsundervisningen. Att anlägga ett didaktiskt genusperspektiv på den svenska språkbadsundervisningen i Finland kan vara ett uppslag för kommande forskning.

Ett tecken som tydligt framträder av mina resultat är att de verksamma språkbadslärarna har mycket lite eller ingen språkbads- eller tvåspråkighetsutbildning alls. Det är förstås alarmerande och kan leda till negativa konsekvenser för språkbadsundervisningen. Det är därför viktigt att skolorna vidareutbildar sina verksamma språkbadslärare i tvåspråkighet och språkbad om man vill bedriva språkbad i dess korrekta mening. Detta har uppmärksammats av forskare, bland annat menar Young att man måste ta krafttag för att undervisa lärarna i tvåspråkighet och tvåspråkighetsmetoder (Young 1995:105). Även Björklund menar att de verksamma lärarna, som ofta är utmattade och ganska ensamma på skolorna med att undervisa i språkbad, behöver stöd för att inte gå in i väggen, och därför måste forskningen inrikta sig mer på undervisningsstrategier och didaktik (Björklund 1998:24, 1999:96).

Vidare kan man ur informanternas bakgrund uttyda att de tidiga negativa reaktionerna mot språkbad som analyserats av Pensas (1992) numer verkar ha dött ut. Skolorna är inte längre uppdelade med olika kaffestugor, som lärare C erfarit, utan en större förståelse för programmets och metodens fördelar och positiva resultat verkar ha överbryggat missuppfattningarna. Christer Laurén menar att språkbadsfenomenet var nytt i början och därför svårt att förstå, och att det var orsaken till de negativa reaktionerna som mötte språkbadet i början (Laurén 1995:22). Detta tycks vara en övergångsperiod som, med Pensas ord, "tycks höra till bilden oberoende vilket land det är fråga om" (Pensas 1992:86), och ingen av vare sig de verksamma eller blivande språkbadslärarna bland mina informanter hade någon erfarenhet av negativa åsikter på senare tid.

Utmaningarna med att undervisa i språkbad kan från min studie i stor utsträckning koncentreras till tre kärnutmaningar: språket, planeringen och bristen på bra material. De språkliga utmaningarna för studenterna är att de är osäkra på sin egen förmåga att behärska språkbadsspråket (svenska) och att det är svårt att hitta rätt nivå i mötet med eleven. För de verksamma lärarna verkar problemen snarare ligga i att finna balansen mellan ämnesundervisning och språkundervisning, det som Björklund kallar för ämneshatten och språkhatten (Björklund 1998:22). När ska man ha på sig vilken hatt? Det är inte bara ämnesundervisning man håller på med, poängterar lärare B, utan man måste hela tiden hålla i minnet att det samtidigt är språkundervisning. Sen tillkommer utmaningen med att få eleven att förstå, att översätta redan krångliga termer från finska till svenska och sedan hitta rätt angreppssätt för att få eleven att greppa vad det är man menar, vilket förstås inte blir lättare av att elever utvecklar språkliga färdigheter individuellt och i olika takt.

När det kommer till planering är både studenter och verksamma lärare överens om att man får ställa in sig på att det kommer att bli tufft. Det krävs ibland dubbelt arbete och en språkbadslärare kan aldrig komma oförberedd till lektionen. Bristen på bra läromedel underlättar inte precis, att behöva skapa sina egna material tar förstås tid. Hur får man bukt med dessa utmaningar? En del av dem kan kanske sägas tillhöra territoriet. Det är svårt att undervisa på ett främmande språk, men det kan underlättas av att forskarna börjar stötta lärarna genom att koncentrera sig på didaktik och de strategier som lärare använder i klassrummet.

Dessa synpunkter leder diskussionen in på vad som krävs av en språkbadslärare för att skapa ett lyckosamt språkbad. Enligt nästan samtliga informanter bör en språkbadslärare ha goda språkkunskaper, i synnerhet i språkbadsspråket. Ett brinnande intresse för språk och språkfrågor är också bra, ett generellt språkintresse är centralt för att lyckas som språkbadslärare. Det förefaller inte särskilt överraskande med tanke på att språkbad är ett språkprogram. Det som framträder som något förvånande är ändå avsaknaden av tvåspråkigt tänkande hos studenterna. Lärare B är egentligen den enda som klart och tydligt uttrycker ett behov av att veta vad som händer i hjärnan, själva "språkinlärningssynvinkeln", som hon uttrycker det. Lärarstudenterna bör förstås ha insikten att tvåspråkighetskunskaper är en förutsättning för språkbadsundervisning, men koncentrationen av svar som pekar på kravet på goda språkkunskaper kanske också speglar den oro som studenter verkar ha inför sitt eget undervisande på svenska. Detta är något som Koutonens (2005) D-uppsats också bekräftar, där bara tre av tolv studenter kan tänka sig att arbeta som språkbadslärare och där många uttrycker en tveksamhet inför sin egen behärskning av svenska språket.

En annan förutsättning för bra språkbad som träder fram i min studie som avgörande är behovet av motiverade och engagerade föräldrar. Christer Laurén skriver att inga nya språkbadsgrupper har startats utan föräldrars insatser (Laurén 1995:21) och att föräldrarnas insats vid språkbadets tillkomst i Kanada var direkt avgörande (se 4.3.2). Föräldrarnas insats visar sig således fortfarande avgörande för den goda utbildningen och både lärare B och

student 2 menar att det har direkt koppling till elevens resultat. En av informanterna menar till och med att språkbild inte passar alls för elever med omotiverade föräldrar.

När eleven väl har gått i språkbild så menar de flesta av mina informanter, inte särskilt överraskande, att de får med sig språkliga färdigheter, färdigheter som elever som gått i traditionell undervisning inte har i samma utsträckning. Det är ju trots allt ett flerspråkigt program och man bör ju tro på idén själv om man ska undervisa i det. Den språkliga färdigheten sitter, enligt mina informanter, i att eleverna får en högre språklig medvetenhet och lär sig andra språk lättare. Det fastslår även Christer Laurén, som menar att språkbildseleverna "får en allmän attityd och färdighet som gör det lättare för dem att nå hög nivå i följande främmande språk" (Laurén 1992:20). Andra färdigheter som lyfts fram som specifika för elever i språkbild i jämförelse med traditionell utbildning är kulturella kunskaper och förmågan att lösa problem, särskilt det senare nämns oftare bland lärarstudenterna. Exempelvis jämför student 2 språkbildselevs hjärnor i förhållande till traditionella elevers med en dator och kommer fram till att "språkbildsdatorn har två hårddiskar istället för en".

I förlängningen är det en demokratifråga när man uttryckligen (medvetet eller omedvetet) stänger ute elever från undervisningen. Nu kanske inte så särskilt många invandrare hade sökt sig till språkbild i alla fall, särskilt inte nyanlända som ju, med lärare B:s ord, hamnar i ett slags språkbild i den finska traditionella skolan. Men det gör det inte lättare för elever med utländsk bakgrund att komma in när de är uttryckligen uteslagna från skolformen i läroplanen, eller när lärare har den attityden som lärare A uppvisar när hon säger att "invandrarna är ett problem".

Det här är förstås inte ett hinder bara för invandrade elever utan för alla som har två språk i hemmet och i uppväxten. I teorin är språkbild en flerspråkig metod och alla forskare inom språkbild i Finland är med all säkerhet medvetna om de resultat Cummins & Swain hänvisar till (Cummins & Swain 1986) som visar att flerspråkiga barn utvecklar en högre kognitiv förmåga och språklig medvetenhet. Flerspråkiga elever tar inte skada av språkbildsundervisning, tvärtom, de tjänar på den. Den höga andelen inom språkbild utbildade verksamma språkbildslärare är kanske inte lika medvetna om detta, och det kan få negativa konsekvenser. Det kan exempelvis visa sig i att 7 av 10 verksamma språkbildslärare i min enkätstudie inte tycker att språkbild passar alla elever, i synnerhet inte elever med mindre språklig begåvning. De kunskapsluckor som forskare (Young 1995:105f.) redan 1995 ansåg borde fyllas igen hos lärare - avsaknaden av kunskaper inom bl.a. tvåspråkighet - har elva år senare fortfarande inte fyllts igen. Det finns i Finland en risk att man i praktiken får en segregerad skola, en skola där språkbildsmetoden bara är till för vissa elever. Jag är inte helt övertygad om att den svenska språkbildsskolan idag i alla avseenden gestaltar och förmedlar demokrati och alla människors lika värde. Orsaken till detta kan vara att det inte finns några krav på formell språkbildsläroutbildning. I min studie av språkbildslärostudenter som genomgår sin språkbildsläroutbildning idag visar resultaten dock på en annan öppenhet, och det inger hopp om en bättre och öppnare skola i framtiden.

## 6 Slutdiskussion

I det här examensarbetet har jag, mot bakgrund av tidigare forskning och resultaten av mina egna undersökningar, försökt att föra en diskussion om hur väl den svenska språkbadsmodellen i Finland fungerar. Kathryn Manzer, ordförande för den nationella föräldraföreningen för franskt språkbad i Kanada 1993, menade att implementeringen av den kanadensiska språkbadsmodellen ”var levande, välmående och fungerande” (Manzer 1993). Det har till hösten 2006 gått 20 år sedan den första klassen med svensk språkbadsundervisning i Finland påbörjade sin verksamhet. Den klassens elever och många därtill har idag tagit studenten, och det är nu inför 20-årsdagen i mitt tycke dags att ta temperaturen på hur välmående språkbadet i Finland egentligen är.

Den här rapporten diskuterar en kvalitativ studie med syfte att ta reda på vad språkbad är och hur väl det fungerar. Mina analyser av resultaten från mina studier av verksamma språkbadslärare i Helsingfors och språkbadslärarstudenter i Vasa/Kajana visar bland annat att språkbadslärarna i Helsingfors i mycket stor utsträckning är kvinnor och att de har lite eller ingen utbildning inom språkbad. De största utmaningarna med att undervisa i språkbad är kopplade till det svenska språket och bristen på lämpligt material. En språkbadslärare ska, enligt informanterna i min studie, ha goda kunskaper i språkbadsspråket och goda ämneskunskaper samt ha ett stort intresse för språk för att kunna genomföra en bra språkbadsundervisning. När språkbadseleverna lämnar skolan har de, i förhållande till elever som haft traditionell undervisning, enligt mina informanter goda språkkunskaper, större språklig medvetenhet och god insikt i den svenskspråkiga kulturen.

Det enligt min uppfattning viktigaste resultatet i mitt arbete är att det finns tendenser i forskningen kring språkbad i Finland, i en skolas läroplan och bland några av informanterna att språkbadet i Finland på ett odemokratiskt sätt i praktiken utesluter elever med annat eller ytterligare förstaspråk än finska. Det går också att utläsa i mina resultat att denna tendens inte återfinns bland lärarstudenterna.

Resultaten från mina studier kan ge upphov till vidare forskning. Jag föreslår att forskare kan fråga sig vad den kvinnliga dominansen bland språkbadslärarna beror på och vad den har för inverkan på språkbadsundervisningen. En annan forskningsfråga man kan arbeta vidare med är att undersöka och utvärdera hur rekommendationerna från *Centrum för språkbad och flerspråkighet* efterlevs i de lokala läroplanerna.

Min undersökning kan förhoppningsvis få de skolor i Helsingfors som har ställt upp med informanter, vilka förstås kommer att få möjligheten att läsa min rapport, att mer aktivt arbeta med att utforma lokala läroplaner och initiera mer diskussioner mellan de inblandade som behandlar villkoren för språkbadsundervisningen.

Det här examensarbetet har i stor utsträckning genomförts under två månader i svala lokaler i Helsingfors universitetsbibliotek. Det har varit hårt arbete med mycket glädje som resulterat i en rapport med en uppläggning som jag är väldigt glad över. En del praktiska motgångar har försvårat mitt arbete, bland annat har enkätundersökningarna inte blivit fullt så omfattande och heltäckande som jag hade önskat, men många av motgångarna har underlättats av det stöd jag fått från flera håll.

Avslutningsvis kan jag konstatera att det svenska språkbadet i Finland är levande i en allt ökande utsträckning med flera nya verksamheter som startar varje år, att den är förhållandevis välmående. Tidigt varje sommar ges nya bevis på att den fungerar, när ännu en kull språkbadselever tar studenten med färska flerspråkiga kunskaper under den vita mössan.

## Referenslista

### Tryckta källor

- Buss, Martina och Laurén, Christer (1998 a). "Nätverk för språkbåd – internationella kontakter och nya impulser" i *Språkbåd i ett nötskal*. Publikation 1. Vasa universitet: Pohjalaisen sanomalehtiyliopisto.
- Buss, Martina och Laurén, Christer (1998 b). "Samhället som språklärare i språkbåd" i *Språkbåd i ett nötskal*. Publikation 1. Vasa universitet. Pohjalaisen sanomalehtiyliopisto.
- Buss, Martina och Mård, Karita (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylvun katoitus. Suomen peruskoulussa lukuvuonna 1998/99*. Vasan yliopiston julkaisuja. Selityksiä ja raportteja 46.
- Björklund, Siv (1997). "Immersion in Finland in the 1990's" i *Immersion education: International perspectives*, red. Robert Keith Johnson & Merrill Swain. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Björklund, Siv (1998). "Målet för språkbåd är ett mångsidigt och användbart andraspråk" i *Språkbåd i ett nötskal*. Publikation 1. Vasa universitet. Pohjalaisen sanomalehtiyliopisto.
- Carp, Ossi (2006). Ett språk för miljoner. I: *Dagens Nyheter* 17 maj 2006.
- Cummins, Jim (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students" i Charles F. Leyba (red.) *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment center, Los Angeles, California State University.
- Cummins, Jim och Swain, Merrill (1986). *Bilingualism in Education*. Kent: Longman Group Ltd.
- Cummins, Jim (1995). "Canadian French immersion programs: a comparison with Swedish immersion programs in Finland" i *Language immersion: teaching second language acquisition*, red. Martina Buss och Christer Laurén. Vasa: Vasa universitet.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy - Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Genesee, Fred (1987). *Learning through two languages - studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Koutonen, Heidi (2005). *Temahelhet eller skilda läroämnen? Blivande språkbådslärare reflekterar över sina undervisningserfarenheter*. Pro gradu-avhandling vid Uleåborgs universitet våren 2005.
- Laurén, Christer (1992). "Språkbådsskolan i olika språkmiljöer" i *En modell för språk i daghem och skola*, red. Christer Laurén, Vasa/Vaasa, Oy Arkmedia Ab.
- Laurén, Christer (1995). "Cultural and anthropological aspects of immersion" i *Language immersion: teaching second language acquisition*, red. Martina Buss och Christer Laurén. Vasa: Vasa universitet.
- Laurén, Christer (1999). *Språkbåd. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja tutkimuksia 226.
- Laurén, Ulla (2003). *Språkbådselevens berättande – studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbådselevens muntliga och skriftliga produktion*. Vaasan yliopiston julkaisuja tutkimuksia 247.
- Levälahti, Minna (2004). "Ämnesläraren som språkbådslärare" i *Språkbåd: Samverkan skapar styrka*, red. Siv Björklund och Martina Buss. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Levon-instituutti. Julkaisu No 113. s. 24-35.
- Manzer, Kathryn (1993). "Canadian immersion: alive and well and working in Finland" *Language and Society* 44, 16-17.
- Merriam, Sharan B (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

- Mård, Karita (1998). "En språkbadslärare skall vara medveten om sina roller" i *Språkbad i ett nötskal*. Publikation 1. Vasa universitet: Pohjalaisen sanomalehtiylipisto.
- Mård, Karita (2004). "Millä eväin kielikylypyopettajaksi?" i *Äidinkieli ja toiset kielet: Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja Tampereella 18.-20.10.2002*, s.72-84. Tampere Studies in Language, Translation and Culture. Series B 1. Tampere: Tampere University Press.
- Obadia, André A (1995). "What is so special about being an immersion teacher?" i *Language immersion: teaching second language acquisition*, red. Martina Buss och Christer Laurén. Vasa: Vasa universitet.
- Pensas, Hanna (1992). *Pressreaktioner på språkbadsskolan i Vasa*. Pro gradu-avhandling vid utbildningsprogrammet för moderna språk, kultur och information, Vasa universitet.
- Stanutz, Spencer M. (1992). "Why immersion – advantages and disadvantages of the method" i *En modell för språk i daghem och skola*, red. Christer Laurén. Vasa/Vaasa: Oy Arkmedia Ab.
- Tingbjörn, Gunnar (1994). *Svenska som andraspråk, lärobok 1*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Vesterbacka, Siv (1992). "Kontext i skrift hos språkbadselever" i *En modell för språk i daghem och skola*, red. Christer Laurén. Vasa/Vaasa: Oy Arkmedia Ab.
- Young, Tina (1995). "Professional development for immersion teachers in Finland" i *Language immersion: teaching second language acquisition*, red. Martina Buss och Christer Laurén. Vasa: Vasa universitet.

## Internetadresser

- Centret för språkbad och flerspråkighet (2004). *Kursbeskrivning för Flerspråkighet 60p*, Vasa universitet, <http://lipas.uwasa.fi/opinto-opas/hut/monikielisyys.html>, hämtat den 18 maj 2006
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*, <http://www.oph.fi/svenska/SubPage.asp?path=446,17641,8190>, hämtat den 23 april 2006.

## Frågeformulär till språkbadslärare i Helsingforsområdet

**1** Kön (sätt kryss i en ruta)

**Kvinna**      **Man**  
☐      ☐

**2** Ålder (sätt kryss i en ruta)

20-30   30-40   40-50   50-60   60+  
☐    ☐    ☐    ☐    ☐

**3** Hur länge har du varit språkbadslärare (antal terminer)? \_\_\_\_\_

**4** Har du genomgått någon utbildning inom språkbad? (sätt kryss i en ruta)

**Ja**      **Nej**  
☐      ☐

**5** Om du svarade Nej på fråga 4, gå till fråga 6. Om du svarade ja på fråga 4, i så fall vilken/vilka?

---

---

---

**6** Hur kom du i kontakt med språkbad?

---

---

---

**7** Vilka anser du är de stora utmaningarna och vari ligger svårigheterna med att undervisa i språkbad?

---

---

---

**8** Vilka särskilda kompetenser eller färdigheter krävs för att bli en bra språkbadslärare?

---

---

---



**9** Har du gjort studiebesök eller liknande på någon annan språkbadsskola än den du arbetar på? (sätt kryss i en ruta)

**Ja**      **Nej**  
☐      ☐

**10** Om du svarade Nej på fråga **9** gå till fråga **11**. Om du svarade Ja på fråga **9**, vilken skola och när?

---

---

---

**11** Tror du att du ställer samma krav på dina språkbadselevers ämneskunskaper som en lärare med traditionell undervisning? (sätt kryss i en ruta)

**Ja**      **Nej, jag ställer högre krav**      **Nej, jag sänker kraven**  
☐      ☐      ☐

**12** Vilka kompetenser tror du att dina elever utvecklar från sina språkbadsstudier som en elev med traditionell undervisning inte gör?

---

---

---

**13** Tycker du att språkbad passar lika bra för alla elever?

**Ja**      **Nej**  
☐      ☐

**14** Om du svarade Nej på fråga **13**, vilka elever passar språkbad mindre bra/ inte alls bra för?

---

---

---

Om du vill ta del av mina resultat så kommer jag att lägga upp det på internet någon gång i mitten av juni. Följ instruktionerna nedan:

1. Gå in på [www.rediff.com](http://www.rediff.com)
  2. Skriv "sprakbad" som login
  3. Skriv "helsinki" som password
  4. Gå till inbox.
- Du kan prova att gå in där redan idag!  
Tack för din medverkan!  
/ Janne

## Frågeformulär om språkbåd bland språkbådslärarstudenter våren 2006

**1** Kön (sätt kryss i en ruta)

**Kvinna**      **Man**  
☐      ☐

**2** Ålder (sätt kryss i en ruta)

20-30   30-40   40-50   50-60   60+  
☐    ☐    ☐    ☐    ☐

**3** Vilken termin är vårterminen 2006 i dina lärarstudier? (ex. tredje terminen) \_\_\_\_\_

**4** Vilken sorts lärare planerar du att bli? (ex. ämneslärare på lågstadiet)

---

---

**5** Hur kom du i kontakt med språkbåd?

---

---

---

**6** Har du själv gått i språkbådsskola i förskolan/grundskolan? (sätt kryss i en ruta)

**Ja**      **Nej**  
☐    ☐

**7** Om du svarade Nej på fråga **6**, gå till fråga **8**. Om du svarade ja på fråga **6**, i så fall vilken/vilka?

---

---

---

**8** Varför väljer du att bli språkbådslärare?

---

---

---

**9** Vilka särskilda kompetenser eller färdigheter anser du krävs för att bli en bra språkbadslärare?

---

---

---

**10** Vilka anser du är de stora utmaningarna och vari ligger svårigheterna med att undervisa i språkbad?

---

---

---

**11** Vilka kompetenser tror du att språkbads elever utvecklar från sina språkbadsstudier som en elev med traditionell undervisning inte gör?

---

---

---

**12** Tycker du att språkbad passar lika bra för alla elever?

<b>Ja</b>	<b>Nej</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13** Om du svarade Nej på fråga **12**, vilka elever passar språkbad mindre bra/ inte alls bra för?

---

---

---

Om du vill ta del av mina resultat så kommer jag att lägga upp det på internet någon gång i mitten av juni. Följ instruktionerna nedan:

1. Gå in på [www.rediff.com](http://www.rediff.com)
  2. Skriv "sprakbad" som login
  3. Skriv "helsinki" som password
  4. Gå till inbox.
- Du kan prova att gå in där redan idag!

Tack för din medverkan!  
/ Janne

## Intervjuformulär för intervjuer med språkbadslärare i Helsingforsområdet

- Informantens bakgrund

Vad har du för utbildning?

Har du någon vidareutbildning inom språkbad?

Har du deltagit på något seminarie eller dylikt vid Vasa universitet?

Har du någon utbildning inom tvåspråkighet?

Hur länge har du jobbat som språkbadslärare?

- Informantens motiv och första tid som språkbadslärare

Hur kom du i kontakt med språkbad?

Varför blev du språkbadslärare?

När språkbadet kom till Finland möttes det av mycket negativa reaktioner, har du stött på några negativa reaktioner från föräldrar/kollegor/skolledning?

Hur var ditt första år som språkbadslärare?

- Språkbadsmetoden

Vad tycker du är de stora utmaningarna som du möter som språkbadslärare i din undervisning? Vad är särskilt svårt för språkbadslärare?

Vilka är de stora förjänsterna i undervisningssituationerna?

Vad för slags särskilda färdigheter eller egenskaper tycker du krävs för att bli en bra språkbadslärare?

- Språkbad på informantens skola

Har ni utformat någon lokal läroplan för språkbad eller några lokala mål för språkbadseleverna på er skola?

Har ni besökt någon annan språkbadsskola? Har ni något samarbete med någon annan språkbadsskola?

Har ni verksamhet på er skola som inte är språkbadsbaserad (med traditionell undervisning)?

Hur fungerar samarbetet er emellan? Känns skolan delad?

- Informantens språkbadsundervisning

Hur ser ditt språkbad ut, vad kännetecknar ditt klassrum? Vad tänker du på för att dina elever ska lyckas så bra som möjligt?

Hur gör du för att bekanta eleverna med den "svenskspråkiga kulturen"?

Hur och vad korrigerar du i elevernas texter och tal?

Tror du att du ställer samma krav på elevernas prestationer som en lärare som bedriver traditionell undervisning?

- Språkbadseleverna

Vad tror du att dina elever har med sig för färdigheter ut från skolan som elever i skolor med traditionell undervisning inte får?

Tycker du att språkbadsmetoden är till för alla elever?

Övriga frågor?

## Intervjuformulär för intervjuer med språkbadsstudenter vid Vasa universitet

- Informantens bakgrund

Vad för slags lärare ska du bli?

Vilken termin inom lärarprogrammet är vt-06 för dig?

Har du studerat något annat tidigare?

Har du några tidigare studier inom språk, tvåspråkighet eller pedagogik?

Har du praktiserat som lärare innan du påbörjade dina språkbadslärarstudier?

- Informantens motiv

Hur kom du i kontakt med språkbad?

Har du själv gått i språkbad?

Varför vill du bli språkbadslärare?

- Informantens språkbadsutbildning

Beskriv lite kortfattat hur språkbadsutbildningen här i Vasa ser ut, vad den innehåller för dig och hur du planerar dina framtida studier.

Vad tycker du är bra med språkbadsutbildningen i Vasa?

Vad tycker du är mindre bra med språkbadsutbildningen i Vasa?

Finns det något samarbete mellan språkbadslärarytbildningen och forskningen i språkbad vid Vasa universitet och hur ser det ut isåfall?

- Språkbadsmetoden

Vad tycker du är de stora utmaningarna som du möter som språkbadslärare i din undervisning? Vad är särskilt svårt för språkbadslärare? Hur löser du det?

Vilka är de stora förjänsterna med språkbad i undervisningssituationerna?

Vad för slags särskilda färdigheter eller egenskaper tycker du krävs för att bli en bra språkbadslärare?

- Informantens språkbadsundervisning

Har du varit ute på praktik under språkbadslärarytbildning? Hur mycket? Har du fått hålla egna lektioner?

Hur har det gått? Finns det någon särskild del av professionen som du känner att du behöver utveckla eller öva mer på?

När språkbadet kom till Finland stötte den på många negativa reaktioner, har du stött på några negativa reaktioner ute på din praktik (föräldrar/lärare/skolledning)?

- Språkbads eleverna

Vilka kompetenser tror du att språkbads elever utvecklar från sina språkbadsstudier som en elev med traditionell undervisning inte gör?

Tycker du att språkbadsmetoden är till för alla elever?

Vilka förväntningar har du på din blivande profession?

Övriga frågor?